

Trabajo fin de Máster

Pluralizando la crisis ambiental y la sustentabilidad de la vida con las niñas y niños del Taller Popular de Lectura Abalenga.

Autor: Alejandro Sánchez Guevara

Tutor: Moisés Hidalgo Moratal

Máster Interuniversitario en Cooperación al Desarrollo
Universidad de Alicante
Universitat d'Alacant

Curso 2019 - 2020



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Máster en Cooperación al Desarrollo énfasis en Sostenibilidad Ambiental.

**Pluralizando la crisis ambiental y la sustentabilidad de la vida *con* las niñas y niños del
Taller Popular de Lectura Abalenga.**

Autor:

Alejandro Sánchez Guevara

Tutor:

Moisés Hidalgo Moratal

Facultad de Ciencias Económicas

Septiembre de 2020

CONTENIDO.

0. INTRODUCCIÓN	6
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
1.1. Justificación y Planteamiento del Problema de Investigación.	7
1.2. Formulación del interrogante de Investigación.....	9
1.3. Objetivo General y Objetivos específicos.....	9
1.4. Hipótesis de Investigación:	10
2. APUESTAS TEÓRICO-CONCEPTUALES	11
2.1. ¿Qué podrían aportar los estudios decoloniales a las críticas hechas al desarrollo sostenible?	14
2.2 ¿Qué es la sustentabilidad de la vida y cómo se articula a lo decolonial?	21
2.3. ¿Cómo los afros del Pacífico Colombia han revalorizado su cultura contribuyendo así a nutrir la idea de sustentabilidad de la vida y cómo podrían dialogar con los estudios decoloniales?	24
2.4. ¿Cómo se podrían entender las infancias desde el telar hilvanado hasta aquí?	28
3. APUESTAS METODOLÓGICAS.	33
3.1. El Taller Popular de Lectura Abalenga como espacio geopolítico y el itinerario de investigación:	35
3.2. Las técnicas y fuentes de Investigación:.....	40
4. CIRCUNLOQUIOS ¿NECESARIOS? PARA PENSARNOS LA CRISIS Y LA SUSTENTABILIDAD DE LA VIDA DESDE LA COLONIA NARIÑENSE, EN EL DISTRITO DE AGUABLANCA CALI.	44
4.1. La naturaleza como objeto de conquista del desarrollo sostenible en Colombia: una revisión del conflicto armado	48
4.2. La raza y la cultura como objetos del desarrollo sostenible: desde la configuración del Chocó Biogeográfico hasta la Colonia Nariñense.....	54
4.3. La conquistualidad de las niñas y niños por el Desarrollo Sostenible.	63
5. DEFINIENDO LA CRISIS AMBIENTAL Y UN AMBIENTE SUSTENTABLE CON LOS NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES.	70
5.1. Las manifestaciones de la crisis ambiental y percepciones sobre el entorno.	72
5.2. Soñando Entornos Sustentables.....	77
5.3. Potencialidades para construir sustentabilidades	83
5.4. A modo de cierre: comentarios, aclaraciones y aperturas:	89
6. (IN) CONCLUSIONES	92
7. BIBLIOGRAFÍA	96

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.

Ilustración 1. Logo Abalenga	36
Ilustración 2. Carátulas de Cuentos.....	38
Ilustración 3. Víctimas Afro del Conflicto Armado Colombiano.	57
Ilustración 4. Geografías de la pobreza y geografías de la negritud en Cali.	61
Ilustración 5: Sistema General de Participaciones – Apropiações por Finalidad.	65
Ilustración 6. Maqueta realizada por las niñas y niños.....	81

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de trabajos recalados.	40
Tabla 2. Técnicas de Investigación.	43
Tabla 3: Municipio expulsor y barrio receptor de víctimas del conflicto armado que se autorreconocen como afrodescendientes.	45
Tabla 4. Hechos victimizantes en el marco del conflicto armado en menores de edad.	67
Tabla 5: Situación de los menores en las Comunas de Aguablanca versus el promedio de la ciudad.	69
Tabla 6. Sesiones, lecturas, objetivos y categorías de trabajo.	71
Tabla 7. Categoría las manifestaciones de la crisis ambiental.....	74
Tabla 8. Categoría soñando entornos sustentables.	80
Tabla 9. Potencialidades para construir sustentabilidades.	86

PLURALIZANDO LA CRISIS AMBIENTAL Y LA SUSTENTABILIDAD DE LA VIDA CON LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL TALLER POPULAR DE LECTURA ABALENGA.

Agradecimientos.

El poder realizar mis estudios de maestría implicó la confluencia de muchas energías y de complicidades de muchas gentes que permitieron soportar los días, la distancia y la vida primero, en tierras lejanas y, después, estando en Cali, en casa.

Por ello, quiero agradecer a Martha, Edgar, Daniel, Catalina, Samuel, Fabiola, Odeilda, Adalberto, Sherin, por siempre atender al teléfono al otro lado del Atlántico para contarnos nuestros día-a-día, para compartimos las novedades, los descubrimientos y escuchar todo lo que les tenía por contar. Gracias por abrazarme al volver con el mismo amor de siempre. Son ustedes en quienes encuentro el valor y la certeza para continuar.

También, quiero agradecer a Rita por conspirar juntas este proceso y por hilvanar hilo a hilo nuestras esperanzas. Además, por abrirme las puertas de su familia en Zaragoza. A Yuli, Gina, Mario, Ixs Alejxs, Sergio, Marcos, Isabela, Martín, Eduard, Tere, Agustín, les agradezco su infinita hospitalidad y cariño.

A Kerlly, Andrés, Paloma y Ana les doy las gracias por su amistad, por los ratos fraternos y alegres que logramos compartir.

A las niñas y niños del Taller, agradezco todas sus enseñanzas y en especial el retarme a desaprender. Espero que el destino siga confabulando juntanzas que nos permitan re-existir. A mi tutor de TFM, Moisés, gracias por todo su acompañamiento, al igual que doy mi gratitud a Israel Morales por su infinita amabilidad.

Finalmente, doy gracias a la Universidad de Alicante y en especial a la Subdirección de Cooperación por la Beca Banco Santander, la cual fue angular para proceso educativo.

Resumen.

Desde unas apuestas teóricas que abrevan de los estudios decoloniales, la ecología política latinoamericana, los estudios afrocolombianos y la sociología de la infancia junto con una opción epistemológica situada y heterarquica que, de la mano de herramientas de investigación cualitativas, en este trabajo se propone explorar la mirada de los niños y niñas afrocolombianos que participan de la iniciativa comunitaria: Taller Popular de Lectura Abalenga, sobre la crisis ambiental y la sustentabilidad de la vida. De esta manera, en un ejercicio que pretendió hacerse *con* las infancias que participan de la investigación, se logró redefinir y significar conceptos como la crisis ambiental y el desarrollo sostenible desde la perspectiva de las infancias. Así pues, la investigación se justifica en tanto que las reflexiones planteadas se hacen *desde* las voces y saberes de niñas y niños racializados, empobrecidos, colonizados lo que dota de un sentido *otro* los caminos que se podrían emprender para reconciliar las relaciones del mundo humano y natural.

Palabras clave: Niñez, Comunidades Negras, Afrocolombianos, Sustentabilidad, Decolonialidad.

Abstract.

From theoretical stakes that draw on decolonial studies, Latin American political ecology, Afro-Colombian studies and the sociology of childhood, together with a situated and heterarchical epistemological option that, with the help of qualitative research tools, in this work it is proposed to explore the look of Afro-Colombian boys and girls who participate in the community initiative: Abalenga Reading Popular Workshop, on the environmental crisis and the sustainability of life. In this way, in an exercise that was intended to deal with the childhoods participating in the research, it was possible to redefine and signify concepts such as the environmental crisis and sustainable development from the perspective of childhood. Thus, the research is justified insofar as the reflections raised are made from the voices and knowledge of racialized, impoverished, colonized girls and boys, which gives a different meaning to the paths that could be undertaken to reconcile the relationships of the human world and natural.

Keywords: Childhood, Black communities, Afro-Colombians, Sustainability, Decoloniality.

*“Sueño con un mundo diferente
Donde nuestro amor nunca se apagué”*

Vida. Rubén Blades.

0. INTRODUCCIÓN

Esta pesquisa tiene como *objeto-sujeto* de investigación las percepciones e imaginarios sociales de un grupo de niñas y niños entre los 10 y 15 años, que participan de la iniciativa socio-comunitaria denominada Taller Popular de Lectura Abalenga, realizada en la Colonia Nariñense en la ciudad de Cali. Con las y los participantes del Taller se intentaron tejer diálogos en los que pudieran emerger las percepciones sobre la crisis ambiental y los imaginarios de la sustentabilidad de la vida, los cuales quedaron plasmados en trabajos en los que podrían escribir o dibujar.

Como técnicas de investigación, para el trabajo de campo se apeló a la acción pedagógica, mientras que para los escritos recurrí al análisis de contenido y para los dibujos al análisis iconográfico. De lo anterior, se puede inferir que esta pesquisa es de tipo cualitativo. En cuanto el método, se apeló a los conocimientos situados, dado que el Taller y sus partícipes son también el espacio en el que despliego mi hacer político como forma de sostener la esperanza y forjar re-existencias ante el *muro* moderno-colonial-capitalista.

Así mismo, se optó por una mirada en lo posible heterárquica, en tanto se pretendió a lo largo del trabajo evidenciar las relaciones y redes de poder que se imbrican, yuxtaponen, condicionan, posibilitan, se despliegan simultáneamente, desde una matriz colonial que soporta una dominación/explotación cultural, epistémica, social, corporal, etaria, racial, de género, de clase, etc.

Como apuestas teóricas, se decidió recurrir a la opción multi-teórica e interepistémica ya que si bien predominan los análisis que emergen de los estudios decoloniales, éstos se intentan hilvanar a planteos venidos de la ecología política, los estudios afro y los estudios de las infancias, teniendo en común el *sur global* cada opción teórica.

Para lograr el objetivo de esta investigación, se consideró pertinente realizar una contextualización sobre algunas de las posibles implicaciones teórico-políticas de pensar-se la crisis ambiental y el desarrollo sostenible *desde* la Colonia Nariñense a fin poder evidenciar cómo los saberes, técnicas,

instrumentos, agendas de la sostenibilidad podrían considerarse (re)productoras de un sistema moderno-capitalista-colonial.

A ello está dedicado el capítulo 4, en el cuál se sustenta la pertinencia -al menos- para el investigador de realizar un ejercicio que subvierta el sentido dado a la crisis ambiental y reconozca los caminos *otros*, para reconciliar las relaciones humanos-naturalezas, siendo el capítulo 5 dedicado a compartir parte de los diálogos que se lograron entretejer con las niñas y los niños del Taller.

Este trabajo de fin de master, termina con algunas (in) conclusiones, en las que se ofrece una respuesta al objetivo general del trabajo, se exponen los límites que se presentaron a lo largo de la investigación y se brindan algunas luces sobre los posibles caminos a recorrer para futuros trabajos de investigación.

Antes de pasar con la exposición del problema de investigación, se desea anotar que soy un contable que ha intentado indisciplinarse y ha tenido una formación que no se ha agotado en el ámbito universitario, sino que se ha nutrido de las ganas de re-existir y entretejer con la *otredad*. En este caso, es mi interés hilvanar reflexiones con las niñas y los niños de Abalenga. Pero como las ganas o los intereses no siempre nos “salvan” de las impresiones, de antemano me excuso y asumo con humildad mis vacíos.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este aparte está dedicado a definir el problema de investigación que se desarrollará a lo largo de estas páginas. Se espera ofrecer claridad de los propósitos y motivaciones que guían en términos académicos y personales, esta pesquisa. Así mismo, se expondrá el interrogante de investigación, se formularán los objetivos e hipótesis de investigación. Dicho de otra manera, en este acápite de describirá el *qué* de esta investigación.

1.1. Justificación y Planteamiento del Problema de Investigación.

La presente investigación titulada: **“PLURALIZANDO LA CRISIS AMBIENTAL Y LA SUSTENTABILIDAD DE LA VIDA CON LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL TALLER POPULAR DE LECTURA ABALENGA.”** Se desarrolla en el marco de los requisitos para obtener el título del Máster Interuniversitario en Cooperación al Desarrollo con énfasis en sostenibilidad ambiental de la Universidad de Alicante-España.

Siendo así, se espera que esta investigación brinde luces en el campo de la cooperación al desarrollo y el desarrollo sostenible, hoy asociados al marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. De manera concreta, espera aportar elementos de deconstrucción en lo que concierne a la meta de la Educación para el Desarrollo Sostenible, consagrada en la meta 7 del objetivo 4. En otras palabras, esta investigación intenta ofrecer una mirada situada, contextualizada y cualitativa de las posibles rutas a recorrer en el camino de armonizar las relaciones entre seres humanos y naturaleza.

Lo anterior, tiene como foco las niñas y los niños, todos afrodescendientes, que participan de la iniciativa comunitaria denominada “Taller Popular de Lectura Abalenga”. Iniciativa que se despliega en el Distrito de Aguablanca de la ciudad de Cali, Colombia. Este espacio geopolítico se define como un espacio en escases (Paz-Salinas, 2009) y en crisis (Petit, 2009) en parte, debido a ser una geografía de la negritud (Restrepo, 2013) y violentada (Jaramillo Marín, Parrado Pardo, & Edson Loudor, 2019) en la ciudad de Cali.

Desde ahí, es que se problematiza tanto lo que se entiende por crisis ambiental como los caminos que institucionalmente se han dispuesto para que la humanidad y en este caso, las infancias, transiten hacia un estadio que permita que la vida sea sostenible. Esta problematización, a medida que se desarrolle el trabajo, se estará hilando entre la vivencialidad que el autor tiene con estas realidades y las tradiciones investigativas enmarcadas en los estudios de las infancias, étnicos, decoloniales y críticos que se adscriben a diversas disciplinas del conocimiento.

Así mismo, esta investigación abraza algunas de las apuestas políticas-populares y socio-comunitarios-ambientales que se han propuesto en el Pacífico Colombiano revitalizar las prácticas y saberes culturales, territoriales y étnicos que propenden por la reconciliación de las relaciones establecidas entre los seres humanos y la naturaleza.

Es así como esta propuesta investigación, tiene como particularidad que 1) las reflexiones que se adelantan tienen como sujetas-objeto de investigación a las infancias, ya que los estudios sobre *ecologías políticas* se han centrado más en los procesos que despliegan los y las adultas. Y 2) el contexto ya mencionado, puesto que a diferencia de otros trabajos, estas comunidad ha sido despoída

de sus capitales simbólicos, culturales, naturales (Escobar, 1999; Escobar Benítez, 2014; Paz-Salinas, 2009).

Así mismo, en la elaboración de este documento subyace un interés personal, dado que el autor se encuentra interesado en investigar por *otras formas* de relacionarse con la naturaleza desde el encuentro participativo, incluyente y deconstructivo con niñas y niños afrocolombianos de su natal Cali-Colombia. De manera especial, le interesa cuestionar y deconstruir los dispositivos de conquistualidad (Añón & Rufer, 2018; Segato, 2017, 2019) que son ejercidos hacia las niñas y los niños de la Colonia Nariñense, en el Distrito de Aguablanca y que asisten al Taller de Lectura Creativa: Abalenga, del que es co-fundador y tallerista

En resumen, este trabajo se justifica en primera instancia desde una motivación formal del investigador por cumplir con los requisitos para obtener su título de máster. En segunda instancia, en un interés académico por brindar luces sobre los temas tratados y en especial, en nutrir tanto la teoría como la praxis de la cooperación al desarrollo, así como, y tercero, el actuar político-pedagógico del investigador en tanto que el problema de investigación se vincula a la intención de hilvanar saberes sustentables desde el (su) espacio geopolítico.

1.2. Formulación del interrogante de Investigación.

La presente investigación se desarrollará teniendo en mira el abordaje del siguiente interrogante:

¿Cómo sería posible definir la crisis ambiental y la sustentabilidad de la vida con niños y niñas afrocolombianos que participan del Taller Popular de Lectura Abalenga y que habitan la colonia nariñense en el distrito de Aguablanca, de la ciudad de Cali, desde su territorio, que se encuentra en crisis y en escasez y desde sus trayectorias históricas?

1.3. Objetivo General y Objetivos específicos

En concordancia con los puntos anteriores, para el presente trabajo se plantea como objetivo general el siguiente:

Definir cómo las niñas y los niños partícipes del Taller de Lectura Abalenga se relacionan con la crisis ambiental y la sustentabilidad de la vida desde su territorio y (a pesar de) sus trayectorias históricas, dando cuenta a su vez, de los procesos de conquista permanente/colonización que se ejercer sobre ellos y ellas.

Para lograr este objetivo general, se propone abordar los siguientes objetivos específicos, los cuales, de la manera integral, relacionada y vinculada, dan cuenta tanto del problema como del interrogante de investigación:

- Contextualizar los conceptos de medioambiente, crisis ambiental e infancias en el territorio que nos convoca.
- Caracterizar cómo las niñas y los niños sujetos de investigación entienden y se relacionan con su entorno.
- Analizar cómo las niñas y los niños imaginan, sueñan y/o desean sea su entorno.
- Describir las potencialidades de las niñas y los niños para contribuir a la sustentabilidad de la vida.

1.4. Hipótesis de Investigación:

La hipótesis general que guiará la presente investigación es:

Las niñas y los niños afrodescendientes de la ciudad de Cali participan activamente en la construcción y definición de sus realidades, por lo que, ante los desafíos que demanda la crisis ambiental, estos cuentan con elementos culturales, sociales, éticos y epistemológicos para proponer formas de entender, relacionarse y soñar el medio ambiente que no necesariamente se agotan en el concepto y agendas de “desarrollo sostenible”.

Como hipótesis complementarias se consideraran:

- a) Los niños y las niñas afrodescendientes son objeto de dispositivos de conquistualidad o conquista permanente que niega, borra, despoja, invisibiliza, sus formas otras de entender y relacionarse con el medio ambiente. De ahí que sea necesario hacer una apuesta por poner en valor estas *cosmovisiones/saberes/epistemologías otras*.
- b) Es imperativo para el autor que ante la unidimensionalidad con que se ha definido la crisis ambiental y el unidireccionamiento del desarrollo sostenible, pluralizar estos fenómenos desde las voces de niñas y niños afrodescendientes.
- c) Las trayectorias de las/os niñas/os partícipes del taller, constituyen insumos para establecer posibles relacionamientos *otros* con el medioambiente. Dicho de otra manera, su origen afrodescendiente y rural, su presente de víctimas del conflicto armado, su transición al entorno

urbano y en espacios de vulnerabilidad y escasos, serán elementos constitutivos de sus imaginarios.

Con la enunciación de las hipótesis se termina este acápite para dar paso al *con qué* elementos teóricos conceptuales serán abordados los desafíos que planea esta investigación.

2. APUESTAS TEÓRICO-CONCEPTUALES

*...El resultado es que la ciencia no deja testimonio
escrito del proceso de empatía que produce ideas (...)
En definitiva, los textos científicos desdeñan
la parte conectiva de la empresa.* Paula England (2004, p. 65)

*Al principio no había sido el Verbo,
Decía su abuela, porque antes del Verbo había
Sido la acción y de la acción el deseo.* Marvel Moreno (2019, p. 64)

Para iniciar este capítulo, se desean realizar dos apuntes. El primero, se refiere al nombre de esta sección, la cual contiene el verbo intransitivo de apostar¹ y no el sustantivo que suele atribuírsele: *marco*. El motivo es que, siguiendo a Zemelman, cuando se precisa definir teorías para abordar un problema, lo corriente es nombrarlo teóricamente, es decir, “ver si lo planteado por ese autor (a) mantiene la vigencia en un recorte de tiempo diferente” (Zemelman, 2001, p. 12)², esto es: hacerle un marco.

Por vía distinta, como el problema de esta investigación camina por lo emergente, en una realidad y contexto dado, este apartado describe las apuestas (las ideas en que se confía) teóricas que soportan las categorías que permitirán al autor *situarse y posicionarse* frente a la realidad en cuestión.

El segundo, se refiere a los epígrafes. Ambas frases traen a colación dos elementos que las formas hegemónicas de producir conocimiento han socavado: la primera recuerda que las ideas están hechas de empatía; la segunda trae a colación el hecho de que el deseo es el origen del verbo, la palabra y,

¹ Como verbo intransitivo, apuesta vendría a significar: depositar su elección en una idea que entraña cierto riesgo.

² Los paréntesis son míos.

en este caso, la teoría y no al revés. Ambas frases, recuerdan que todo conocimiento surge del sentir y el desear, que luego se van articulando a un hacer, para finalmente dotarle de sentido en el lenguaje. Ahora bien, en este trabajo no se subvertirá el orden del conocimiento, pero sí se quiere al menos, traer estas provocaciones al trabajo que se hace.

Adentrándonos en este apartado, algo que sí se propenderá es indisciplinar las ciencias (Castro-Gómez, Walsh, & Schiwy, 2002)(Escobar, 2012). Esto significa que este trabajo se despliega desde un ejercicio interepistémico (J. C. Amador Baquiro, 2009) que entrecruza o entreteje diversas disciplinas, teorías y planteos del conocimiento, en la medida que, como se explica en las apuestas metodológicas, se entiende la realidad como multidimensional, pluriversal, heterárquica y heterogénea. Por ello, se considera pertinente teorizar esta pesquisa desde diferentes orillas del conocimiento.

Estas orillas convergen alrededor de cuatro categorías interdependientes, interdisciplinadas e indisciplinadas, que intentan aproximarlas al contexto, a los sujetos-objeto³ y al problema de investigación. Estas son: estudios decoloniales, sustentabilidad de la vida, giro biodiverso de los pueblos afro e infancias.

Los contenidos de las categorías, se caracterizan por devenir de la experiencia, en términos geopolíticos del conocimiento (Castro-Gómez et al., 2002), del sur global y de la diferencia moderna/colonial (Castro-Gómez & Grosfogel, 2007; Mignolo, 2007). No obstante, ya que se propende por el diálogo de saberes (Leff, 2010; Walsh, 2008), también se abreva de conocimientos de las críticas a la modernidad, al capitalismo, al desarrollo y a la sostenibilidad hechas desde la experiencia del norte global.

La primera categoría entonces, parte de los estudios decoloniales. De la literatura existente, se toman algunos trabajos de Anibal Quijano, Arturo Escobar, Rita Segato, Catherine Walsh, entre otras y otros,

³ McCloskey sostiene que, por más de dos mil años, la humanidad ha buscado conocer distinguir lo subjetivo de lo objetivo en vano. McCloskey afirma que quizá, lo único cognoscible sea lo conjetivo que lo define así “No se trata ya ni del cuadrado ni del círculo, ni lo de lo objetivo ni de lo subjetivo, sino de aquello que conocemos juntos, en virtud de una comunidad de vida y de lenguaje (...) Es lo que hombres y mujeres aprenden en sus conversaciones juntos o por separado” (Ferber et al., 2004, pp. 115–116). Así pues, los conjetos sería a conjetivo, lo que sujetos u objetos son a subjetivo u objetivo. Aquí se usarán *conjeto* y *subjetivo-objetivo* como sinónimos.

con quienes se construirá otras formas de criticar, entender y plantear alternativas al desarrollo sostenible. Este será abordado como un discurso continuista de la modernidad colonial-capitalista, cuya reflexión desde los estudios decoloniales permite agrietar el concepto, dando espacio a caminos *otros* de armonizar las relaciones humanos-naturalezas. Estos planteos constituirán el primer inciso de estas apuestas teóricas.

Esta grieta que se intenta hacer al desarrollo sostenible, será puesta en diálogo en el segundo acápite con la sustentabilidad de la vida, término acuñado por la ecología política latinoamericana⁴, que se asocia a la visión que podría reconciliar las relaciones entre humanos y naturaleza a través de poner en valor la cultura de las trayectorias conquistadas-colonizadas, como una apuesta por decolonizar este proceso.

En el tercer acápite se hilvanará las particularidades de los pueblos afrodescendientes del Pacífico colombiano con los procesos de conquista permanente y el despliegue de la matriz colonial. A su vez, se hace una aproximación a la mirada de lo afro-pacífico colombiano en relación con la sustentabilidad de la vida, a través algunos estudios étnicos-afrocolombianos como los de Eduardo Restrepo, Miriam Escobar-Benítez, Arturo Escobar, Christianne Vasconcellos, entre otros y otras.

Al ser esta una investigación con niños y niñas afrocolombianos, el cuarto acápite se construirá tejiendo reflexiones sobre las infancias en el tercer mundo, en Colombia y en particular, de las significaciones que este grupo etario ha tenido al estar inferiorizado por su edad y *raza*. Para ello se abrevia de estudios de la sociología, historia, genealogía y pos/decolonialidad de la infancia, que permitirán entender las opresiones ejercidas sobre las niños y niñas, en especial, racializados como afros, así como la potencia de su devenir para aportar a la sustentabilidad de la vida.

Por último, se comenta que, si bien en esta introducción se enuncian las apuestas teóricas protagonistas en cada acápite, éstas no se encuentran fijas ni estáticas en cada categoría. Antes bien, como parte de la indisciplina propuesta, hay conceptos que interlocutar entre categorías. Así mismo,

⁴ Ésta se particulariza por entender las relaciones entre los grupos humanos y la naturaleza no solo como tensiones socioeconómicas, sino también como conflictos que surgen desde la diferencia cultural, que es jerarquizada y clasifica los conocimientos, los saberes y cuerpos en superiores-inferiores (Alimonda, 2011; Escobar, 1995, 2000, 2012; Leff, 2000, 2010).

hay orillas del conocimiento como el ecofeminismo, la economía feminista, estudios culturales latinoamericanos, estudios del desarrollo y posdesarrollo, etc., que aportaran momentos variados. Con esta precisión, se da paso a la apuesta teórica que se ha propuesto construir desde la indisciplina del conocimiento.

2.1. ¿Qué podrían aportar los estudios decoloniales a las críticas hechas al desarrollo sostenible?

*“No es una resurrección,
Siempre estuvimos aquí,
Para un día repetir el original sabor
(...) Estamos en la batalla de nuevo y así vamos a seguir”*
Catalino Tite Curet Alonso.
Canción: Siempre estuvimos aquí⁵

El desarrollo sostenible ha sido objeto de variadas críticas y reflexiones. Algunas de éstas resuenan en planteamientos como los de Martínez-Alier (1992) y Rist (2002), quienes argumentan que el desarrollo sostenible es la renovación del proyecto de crecimiento económico a través de la inclusión de variables verdes y señalan que no atiende las causas del problema ambiental, ya que lo sitúa en la falta de capacidad de gestión -entiéndase la falta de racionalidad- de los recursos naturales de los países pobres (Martínez-Alier, 1992; Rist, 2002).

Si bien, se podría estar de acuerdo con estas críticas, éstas se podrían profundizar aún más. ¿Cómo es posible que en los poco más de 30 de años de desarrollo sostenible, el capitalismo global ha agudizado los procesos de capitalización de la naturaleza, las culturas y los pueblos a través de la continuación de las lógicas extractivistas, el despojo de tierras, saberes y conocimientos locales y la incursión de la biotecnología (Coronil, 2003; Escobar, 2007)⁶?

Una posible respuesta, tal y como se formulará en estas líneas, sería entender el desarrollo sostenible como la continuidad del proyecto moderno-colonial-capitalista, esto es, entenderlo como un proceso que (re)produce las jerarquías y los silenciamientos socio-culturales-naturales impuestas por el sistema colono-capitalista-moderno. Es decir, que el desarrollo sostenible vendría a ser un discurso

⁵ En la interpretación de “El Combo del Ayer”

⁶ Escobar (2007) sostiene que en la fase actual del capital conviven dos tendencias: el capital moderno de corte extractivista de canteras, minas, explotación de bosques, etc.; y el capital posmoderno, de corte biotecnológico de patentes, licencias, formulación científica de la biodiversidad.

que no solo encubre la riqueza como causante de la degradación ambiental, tal y como priorizan en sus análisis Martínez-Alier y Rist, sino que también encubre la lógica racista, patriarcal, adultocéntrica, eurocéntrica, en resumen, la lógica de la modernidad/colonialidad⁷ (Mignolo, 2007; Quijano, 2000; Segato, 2014).

Los estudios decoloniales podrían dar luces al tener como eje de reflexión la modernidad/colonialidad (Escobar, 2012; Mignolo, 2007), podrían dar luces de cómo el desarrollo sostenible se articula no solo la esfera económica dominante, sino también al patrón socio-cultural de poder hegemónico. Pero antes valdría la pena preguntar ¿qué entender por lo decolonial y qué sentido tiene poner la discusión en estos términos?

Lo primero que habría que señalar es que lo decolonial no es, siguiendo a Walsh (2008) una novedad o teoría en abstracto ni tampoco, al decir de Mignolo (2007), lo opuesto a la modernidad. Esto en virtud de que lo decolonial emerge como, y es la energía que se vuelca hacia, la respuesta a la lógica opresora, condenatoria y violenta de los pueblos sujetos al dominio del sistema mundo moderno/colonial/capitalista⁸, desde el descubrimiento de América hasta hoy (Walsh, 2008), siendo esta energía constitutiva (y no su opuesta) de la modernidad ya que es su *otra*, su interlocutora, el proyecto que niega, desprecia, inferioriza para poder afirmarse el mundo moderno (Quijano, 2000) (Mignolo, 2007).

Así pues, estas energías que han estado siempre presentes (Mignolo, 2007), pero silenciadas e invisibilizadas (Añón & Rufer, 2018), han contribuido históricamente a repensar las perspectivas, los paradigmas, las teorías, políticas, economías hegemónicas y dominantes (Walsh, 2008), de manera

⁷ Vale la pena aclarar que el término colonialidad se emplea en el sentido dado por los estudios decoloniales, esto es que, si bien se relaciona con el colonialismo, el cual es un sistema político-económico-administrativo existente en la actualidad solo en algunos territorios y que marcó el régimen político del continente Americano hasta el siglo XIX, la colonialidad tiene ver con las continuidades históricas venidas desde el descubrimiento de América y que a su vez involucran una *dimensión epistémica*, es decir, cultural y una relación racista de poder (Castro-Gómez & Grosfogel, 2007; Quijano, 2000).

⁸ El sistema mundo moderno/colonial-capitalista, tiene sus orígenes, según Segato (2014), en las aportaciones de Immanuel Wallerstein y Anibal Quijano. Este sistema es entendido como “el ensamblaje de procesos y formaciones sociales que acompañan al colonialismo moderno y las modernidades coloniales” (Escobar, 2012, p. 75), a partir, según Quijano (Quijano, 1999) de la imposición de la raza como base de la división mundial del trabajo y de la clasificación social, lo que le permitió a la Europa Occidental, “tener la hegemonía en la elaboración intelectual de toda esa vasta experiencia histórica” (Quijano, 1999, p. 150). Segato (2016) sostiene que este sistema mundo, es funcional al patriarcado, es decir, incluye la dominación y la explotación de la mujer, lo femenino, como otra fuente de opresión. Por lo que también este sistema mundo podrá describirse como moderno-capitalista-colonial-patriarcal. Más adelante, se incorporará el adultocentrismo como característica del sistema-mundo.

diversa, múltiple, heterogénea en tiempo y espacio, y de ello intenta ocuparse -pero no agotar- los estudios decoloniales. Dicho de otra manera, los estudios decoloniales intentan reconstruir las genealogías de la historia y del pensamiento *otro*⁹ teniendo como ejes la pluriversidad, la diferencia, a las y los *otros* (Mignolo, 2007), no como novedades prístinas donde la modernidad sea anulada o se carezca de conflicto (Escobar, 2000, 2012), sino como una constante que ha dialogado y re-existido al patrón colonial de poder.

Al volcarse sobre lo *otro*, los estudios decoloniales han develado, siguiendo a Escobar (2012), al menos 5 hechos, que por razones de espacio, solo se mencionarán: 1) evidencia que la modernidad nace a partir del descubrimiento de América; 2) lo colonial y el sistema mundo son parte constitutiva de la modernidad; 3) la modernidad no es, entonces, un fenómeno intraeuropeo; 4) la subalternización del conocimiento y las culturas es indispensable para la modernidad y 5) se consolida la experiencia europea como fuente de conocimiento hegemónica, esto es, el eurocentrismo.

Dentro de las consecuencias político-epistemológicas que se habría de asumir por estos hechos, se podrían enunciar, siguiendo a Escobar (2012) al menos dos: el cuestionamiento de la superioridad Europea y de la modernidad como proyecto civilizatorio último y, “la necesidad de considerar seriamente la fuerza epistemológica de las historias locales y de pensar la teoría desde la praxis política de los grupos subalternos” (Escobar, 2012, p. 74)¹⁰.

En el camino de asumir estas consecuencias, los estudios decoloniales han construido su propio cuerpo conceptual¹¹ dentro de los cuales, para la presente investigación tomarán relevancia al menos tres, aunque en el desarrollo del trabajo se introducirán otros. El primero de ellos es el de conquistualidad o conquista permanente, acuñado por Riga Segato (2016, 2017, 2019) en varios de sus trabajos. Con este término, hace referencia a que, dentro de las continuidades históricas del poder

⁹ La idea de lo *otro*, de la *otredad*, sostiene Mignolo -citado por (Collado Ruano, 2016)-, lleva implícita la negación de la novedad y de universalidad, es decir, no viene a ser un “paradigma maestro” o una nueva verdad, ya que la *otredad* ha estado ahí sin posibilidad de razón debido al poder colono-capitalista-moderno y además es multirrefencial, pluriversal, por lo que no viene a borrar las posibilidades del pensamiento, el hacer, del sentir y esto incluye, dialogar con el poder opresor.

¹⁰ Se podrían enunciar más, por cuestiones de espacio y los objetivos de este trabajo, se centrarán en éstas, no obstante para mayor amplitud se pueden consultar los trabajos de Castro-Gómez & Grosfogel(2007), Escobar (2012), Mignolo (2007), Quijano (2000) y Segato (2014), relacionados en la bibliografía de este documento.

¹¹ El “inventario” de conceptos de los estudios decoloniales varía según éstos se han ido abriendo a nuevos espacios de reflexión y según a la lectura que se ofrezca. Por ejemplo, Escobar (Escobar, 2012) plantea 5 conceptos clave, mientras que Segato(2014) plantea 14.

colonial, se encuentra la continua conquista¹² como proyecto asumido por las élites americanas en los territorios una vez ocurrieron las independencias (Segato, 2016).

Segato (2016) sostiene incluso que el proceder en el tiempo es similar. Primero son conquistados los cuerpos (comenzando por el de las mujeres), luego los territorios y se complementa con los sentidos, sentires, cosmologías *otras* del mundo. Al referirse a la conquista, Segato (2016, 2017, 2019) quiere enunciar que la opresión colona-capitalista-moderna es institucional, política, simbólica y también violenta, lleva consigo una fuerza de muerte, de sangre, de despojo, de despellejamiento que es desplegada por y desde los Estados.

En sintonía con Rita Segato, Añón & Rufer (2018), plantean que la conquista no puede entenderse como un acontecimiento lineal-temporal, sino que más bien es una estructura de ordenación que se oculta, luego de que hay un vencedor y unos vencidos, en la noción de soberanía y Ley. Es decir:

“Michael Foucault hace una lectura (...) Que la noción de soberanía no está amparada en la voluntad, en la cesión ni en el contrato, sino en el acontecimiento fundante de la conquista y en la guerra permanente para sostenerla (...) La Ley no es sino expresión de un sujeto (...) y ese sujeto es el conquistador” (Añón & Rufer, 2018, p. 122)

De esta manera, Añón & Rufer sostienen que, tal y como lo plantea Segato, “la conquistualidad no sucede a pesar de que existe el Estado moderno y de derecho, sino justo *porque* existe” (Añón & Rufer, 2018, p. 127). De ahí que Walsh (2008) sostenga que los Estados funcionan entonces, articulados a una matriz colonial, que viene a ser el segundo concepto clave de este trabajo.

¹² Segato (2017) menciona como ejemplo, los proyectos de conquista desplegados por el Estado Colombiano para conquistar su costa Pacífica. Una verdadera campaña bélica se ha desplegado en este territorio en tiempos recientes para conquistarlo en detrimento de la comunidades afro e indígenas que ahí habitan. Casos como estos hay muchos en el continente americano, lo que demuestra, según ella (Segato, 2016), que la Conquista es un proceso aún inacabado.

La matriz colonial, según Walsh (2008) se compone de cuatro ejes¹³. El primer eje, es el denominado colonialidad/conquistualidad¹⁴ del poder, entendido como el establecimiento jerarquías raciales y sexuales, donde lo blanco-masculino está (muy) por encima y de lo indígena o afro. La consecuencia de colonizar el poder es la dominación social y la explotación del trabajo bajo la hegemonía del capital(Walsh, 2008).

El segundo eje, es de la colonialidad/conquistualidad del saber, referido al posicionamiento del saber científico-académico-intelectual como único posible, es decir, la instauración del eurocentrismo como única experiencia valida de conocimiento. Este eje se instala como un dispositivo de dominación que (in) valida y ordena todos los marcos epistemológicos (Walsh, 2008).

El tercer eje, es de la colonialidad/conquistualidad del ser, esto es, la inferiorización, subalternización y deshumanización de los grupos humanos en la jerarquía más baja de la colonialidad del poder, ya que se es más humano cuanto más cerca de la razón moderna/colonial se encuentre. Así por ejemplo, los grupos humanos que no estén enmarcadas en el orden Estado-nacional, son considerados como bárbaros, atrasados, incivilizados (Walsh, 2008).

El último eje, es el de la colonialidad/conquistualidad de la naturaleza¹⁵, este se refiere al dominio del régimen capitalista tanto territorial, como semiótico y relacional, sobre las *otras* formas de vivir, sentir, disfrutar de y con la naturaleza (Coronil, 2003; Escobar, 2007, 2012; Walsh, 2008). Es decir, se impone una recomposición cognitiva y espiritual sobre las formas (hoy llamadas) tradicionales de interactuar con la naturaleza (Alimonda, 2011)¹⁶.

¹³ Cada uno de estos ejes ha sido objeto de rigurosa elaboración por diferentes autores. Para este trabajo, se tomó a Walsh (2008), ya que ella logra articularlos en una matriz. No obstante, la descripción que se hará de esta matriz colonial es muy sucinta, con motivo de no extender el texto.

¹⁴ Aquí se ha incorporado el concepto que se desarrolló de conquistualidad o conquista permanente. Esto es más un entrelazamiento entre la conquista permanente y la colonialidad hecha por el autor del presente trabajo que un desarrollo de Walsh, es decir, es un intento por poner en dialogo a Walsh y a Segato.

¹⁵ Para este eje, no solo se apelará a Walsh, sino a otros autores, ya que como ella mismo lo señala, este eje ha sido incorporado de manera más tardía por otros autores, algunos de los cuales serán citados en esta investigación.

¹⁶ Vandana Shiva (Shiva, 2014) tiene anotaciones similares en este sentido. Ella plantea que la expansión del imperialismo y el desarrollo industrial no es posible sino a través del colonialismo que consiste en apropiarse del trabajo de las mujeres, de niños y niñas, destruir la economía local y, los recursos naturales, es decir, podría entender como, la conquista de la naturaleza.

Estos cuatro ejes¹⁷ se articulan y rearticulan a través del tiempo, los espacios y los cuerpos. De esta manera, las transformaciones sociales tendrían que encontrar otros caminos distintos al Estado ya que éste, se encuentra fundado sobre la matriz colonial que somete cuerpos, culturas y naturalezas. Pero entonces ¿por dónde podrían transitar las alternativas a la opresión del sistema mundo moderno-capitalista-colonial?

Un posible camino proponen Escobar (2007, 2012), Alimonda (2011) y Coronil (2003) cuando, partiendo de reconocer en la naturaleza su papel de creadora de modernidad/colonialidad, desestabilizan la dicotomía entre naturaleza y cultura, al imbricarlas como procesos que se co-determinan, permitiendo evidenciar la centralidad de la cultura en los procesos coloniales de poder.

Poner el foco sobre lo cultural, permite evidenciar como prácticas particulares, en territorios concretos, resignifican la experiencia moderna-colonial permitiendo la revalorización política y epistemológica de los conocimientos locales basados en el lugar (no solo en lo global) donde “hablar de activar lugares, naturalezas y conocimientos locales en contra de las tendencias imperiales del espacio, el capitalismo y la modernidad no es una operación *deus ex machina*”(Escobar, 2000, p. 136).

Lo anterior más bien ocurrirá en un diálogo, encuentro o en medio de todos los procesos modernos/capitalistas que rodean el conocimiento local, a lo *otro*, ya que “estos modelos locales de lo natural son la base de las luchas ambientales hoy (...que deben ser) entendidas como *luchas por la diferencia cultural, ecológica y económica*” (Escobar, 2012, p. 90). Estas luchas por la diferencia son el tercer concepto que se toma para esta investigación.

Ahora bien ¿cómo podrían interpelar al desarrollo sostenible estos elementos de análisis? Primero, que es un discurso universalizante que, al ser planteado como novedad¹⁸, continua con los procesos de silenciamiento e invisibilización de lo *otro*, es decir, colonialidad/conquistualidad del poder. Además, al ser enunciado desde el mundo moderno-capitalista, continúa el proceso eurocéntrico -

¹⁷ Segato (2016, 2019) plantea que a estos ejes habría que engranarle uno más y es la colonialidad/conquistualidad de las mujeres por patriarcado al que le es funcional el mundo moderno-capitalista. Shiva (2014) desde el ecofeminismo y Carrasco (2014) desde la economía feminista, tienen anotaciones en el mismo sentido: tanto el patriarcado como el capitalismo y, por tanto el mundo moderno, para permanecer, requieren de la dominación-explotación -antes que nada- de las mujeres y la naturaleza.

¹⁸ Con el Informe Brundtland, pareciera que nunca antes el mundo hubiera tenido relaciones armónicas con las naturalezas planteándose el desarrollo sostenible como una idea que está completamente por materializarse.

colonialidad/conquistualidad del saber- de legitimación del conocimiento, pues son las ciencias ecológicas, ambientales, económicas y las estructuras de control social dominantes (los Estados reunidos en la ONU), las que anuncian la crisis ambiental y la solución.

A su vez, con el desarrollo sostenible se instala una nueva incapacidad para las periferias: a parte de ser incultas, incivilizadas, bárbaras, son insostenibles. Con ello, se reafirma a través del desarrollo sostenible la colonialidad/conquistualidad del ser. Finalmente, el desarrollo sostenible inaugura una nueva era de capitalización de la naturaleza: la era del aprovechamiento de la biodiversidad a través de las biotecnologías y los derechos de propiedad intelectual (colonialidad/conquistualidad de la naturaleza).

Para redondear, el desarrollo sostenible podría entenderse como la expresión renovada de los procesos de conquista permanente desplegados por la hegemonía capitalista-moderna-colonial, por lo que actúa a través de la matriz colonial, provocando, como lo ha hecho siempre, la emergencia de las opciones *otras*, que reivindican y revalorizan las culturas, la diferencia (y no solo las ciencias) como fuente de armonización de los espacios donde se produce y se reproduce la vida.

Siendo así las cosas, la crisis ambiental debería entenderse como un proceso global con manifestaciones locales, con responsabilidades particulares, donde cada pueblo debería volcarse primero, sobre sí mismo para revalorizar las prácticas que, a través de su historia, han cuidado de la naturaleza, antes que proponer educar, concientizar, publicitar discursos vacíos de contexto e historia, vacíos de cultura, dónde se muestra que todos y todas somos (falsamente) iguales en la crisis ambiental y en el desarrollo sostenible.

Para terminar, hablar entonces de modernidad/colonialidad no es, como dirán Añón & Rufer (2018) un anacronismo, sino una forma de desmitificar, en este caso, el desarrollo sostenible y mostrarlo como una reedición del imperialismo en su capacidad para presentarse como una cosa *nueva* (Añón & Rufer, 2018). Visto así, el desarrollo sostenible se ve como una continuidad, por lo que las prácticas culturales *otras*, se propone dejarlas de ver como tradiciones detenidas en el tiempo, caducas, esencializadas, para entenderlas también como continuidades que interpelan (como lo han hecho siempre) al presente (Añón & Rufer, 2018). De ahí el epígrafe de este aparte.

De esta forma, se considera que a través de los aportes de los estudios decoloniales se puede agrietar el proyecto del desarrollo sostenible, dejando un espacio para reivindicar la cultura de los pueblos subalternizados, esto es, las luchas por y desde la diferencia. De esta grieta surgida desde la cultura, ha surgido el concepto de sustentabilidad de la vida, el cual se desarrollará en el siguiente acápite.

2.2 ¿Qué es la sustentabilidad de la vida¹⁹ y cómo se articula a lo decolonial?

*“Hermano, cuida tu flora
Que es cuidar tu fauna
Es Cuidar tu vida
¡Eso!”*

Justo Emilio y su Palo Son.
Canción: Prepara tu palo.

Este acápite estará dedicado describir cómo se entenderá la categoría de sustentabilidad de la vida, así como se intentará establecer cuál es su relación con la reivindicación de la cultura de los pueblos subalternizados y, finalmente, como se articula a lo decolonial. Pero para iniciar, se precisará ¿qué se entiende por cultura?

Siguiendo a Jennings se podría entender la cultura como:

“aquel sistema de interpretación simbólica que une la acción y el pensamiento de los seres humanos. La cultura proporciona la base de las opiniones sociales comunes y el conocimiento basado en la comunidad. Estos significados comunes ordenan la existencia humana y posibilitan la aparición de sistemas coherentes de acción y pensamiento (...) este concepto

¹⁹ El autor de esta investigación considera que esta categoría venida de la ecología política podría dialogar también, con la economía feminista, a través de la categoría de sostenibilidad de la vida, definida por Carrasco (2014) como “Un concepto que permite dar cuenta de la profunda relación entre lo económico y lo social, que sitúa a la economía desde una perspectiva diferente, que considera la estrecha interrelación entre las diversas dimensiones de la dependencia y, en definitiva, que plantea como prioridad las condiciones de vida de las personas, mujeres y hombres (...) Se trata de una noción multidimensional que engloba diversas sostenibilidades, básicamente, la ecológica, la económica, la social y la humana y todas las interrelaciones que existen entre ellas. Los tipos de relaciones existentes se entrecruzan, formando un entramado que hace difícil distinguir unas de otras.” (Carrasco, 2014, p. 38). Sin embargo, este diálogo quedará como una deuda política-académica y una limitación a esta investigación.

de cultura supera el antiguo dualismo del (...) sujeto sin experiencia y el objeto sin pensamiento” (Ferber et al., 2004, p. 169).²⁰

Jennings (2004) sostiene que entender la cultura de este modo, implica ver que los procesos sociales no tienen ni leyes ni significados universales ya que se encuentran determinados entre sí y por el contexto. Este contexto, podría entenderse como el entorno natural que condiciona-posibilita la emergencia de las diferentes cosmovisiones. De esta manera, siguiendo a Leff (2000), podemos entender que lo cultural, lo social, lo económico y lo ambiental han co-evolucionado de maneras recíprocas y únicas, en cada lugar, a través de los procesos humanos. Por lo que entonces podemos ver a la cultura:

“no solo como una instancia mediadora del uso de la naturaleza, sino también como un sistema de relaciones sociales que ‘potencian el aprovechamiento integrado, sustentable y sostenido de los recursos naturales’ (p.66). La cultura de esta forma, deviene en condición general de la producción y base de la innovación tecnológica.” (Escobar, 1995, p. 17).

De este modo, la cultura puede pasar de ser un hecho meramente humano a contar con una función y utilidad natural, integrando de este modo espacios cognitivos que debido a la noción eurocéntrica de la realidad, se encontraban separadas (Coronil, 2003) (Escobar, 1995)²¹. No está demás advertir, que la cultura *per se* no contribuye a establecer relaciones armónicas con la naturaleza, pues ésta debe desembocar en prácticas sociales que se inscriban en lo que Leff (2000) ha denominado prácticas de manejo integrado y sustentable de los recursos. Con esto tenemos que la sustentabilidad de vida,

“se funda en el reconocimiento de los límites y potenciales de la naturaleza (...) El concepto de sustentabilidad promueve una nueva alianza naturaleza-cultura fundando una nueva economía, reorientando los potenciales de la ciencia y la tecnología, y construyendo una

²⁰ Los paréntesis son del mío.

²¹ Anibal Quijano (1999, p. 150-151)(1999) sostiene que “Uno de los núcleos fundacionales de esa perspectiva eurocéntrica fue la instauración de un nuevo dualismo (donde el) ‘cuerpo’ es percibido estrictamente como ‘objeto’ y radicalmente separado de la ‘razón’, que es la condición del sujeto (...) En la perspectiva cognitiva fundada en el radical dualismo cartesiano, ‘cuerpo’ es naturaleza”(Los paréntesis son míos). En un sentido similar, Rhonda Williams (Ferber et al., 2004) nombra dicha separación como la creación del Yo (sujeto) y el No Yo (objeto), dicha separación deja un espacio que permite observar los hechos, comprenderlos y dominarlos, es decir para el mundo moderno-capitalista, la naturaleza, las cosas, los *otros* humanos del No Yo, existen para ser influidos, dominados, medidos.

nueva cultura política fundada en una ética de la sustentabilidad –en valores, creencias, sentimientos y saberes– que renuevan los sentidos existenciales, los mundos de vida y las formas de habitar el planeta Tierra.” (Ángel et al., 2002, p. 316)

Enrique Leff plantea que la sustentabilidad, como respuesta alternativa a una crisis ambiental que es una crisis del pensamiento, necesita caminar junto a una racionalidad ambiental (Leff, 2004) que entienda la complejidad ambiental (Leff, 2007) a partir del diálogo de saberes (Leff, 2010), para potenciar los imaginarios sociales²² abocándolos hacia los futuros de la sustentabilidad, abriéndose así las vías para los encuentros de mundos de vida diferenciados.

La racionalidad ambiental, siguiendo a Leff (2004), no es *una razón*, son múltiples razones, múltiples matrices de *formas de pensar*, de *seres culturales* que no pretenden la unificación, la universalización de las visiones, cogniciones e interpretaciones, sino que antes bien, el disenso, la diferencia y la tensión permiten aprehensiones pluriversas de la complejidad ambiental, la cual, puesta en crisis está marcando el límite del pensamiento unidimensional, objetivador y cosificador, al desdoblar las relaciones del conocimiento eurocentrado (Leff, 2007) abriendo necesariamente el diálogo de saberes, entendido como el encuentro de diversas formas del ser/saber (Leff, 2010).

Por la vía del dialogo de saberes, Leff (2010) plantea que la sustentabilidad de la vida emerge trasgrediendo las jerarquías del mundo moderno-capitalista-colonial y se inscribe dentro de los proyectos del posdesarrollo (Vasconcellos, 2017), a partir de la puesta en contacto de las comunidades y pueblos, con sus culturas, que han sido marginalizados, avasallados, subyugados por las estructuras de conquista y colonialismo que han pervivido para resignificar la vida, no como una política de la tolerancia, sino de una política de la diferencia, dónde se acoge lo desconocido para convivir con él (Leff, 2010).

Y es desde ahí, que se podría plantear que la sustentabilidad de la vida dialoga con la decolonialidad, ya que coinciden en las apuestas de volcarse sobre lo *otro*, lo subalternizado e inferiorizado por el

²² Leff (2010) plantea que la sustentabilidad de la vida no tiene único fin generar conciencia, como lo hacen la mayoría de programas con la educación para el desarrollo sostenible o la educación ambiental, se propone más bien construir estratégicamente futuros sustentables a partir de la potenciación de los imaginarios sociales sustentables, en dónde se arraiga el sentido y la potencia creadora de la cultura.

mundo moderno-capitalista-colono, como fuentes de las alternativas y de desestabilización de lo global-universal en lo local, en el lugar, el territorio, la particularidad y las culturas. De ahí, es crucial para ambas la política de la diferencia.

Si bien la sustentabilidad de la vida, como la plantea Leff (2002; 2000, 2004, 2007, 2010, 2011), no explica por qué hay culturas dominadas, lo decolonial podría articularse a esta categoría aportando los conceptos de matriz colonial y la conquistualidad, para entender el devenir de esas racionalidades ambientales que aportan a la sustentabilidad de la vida.

Así mismo, como lo han comentado Escobar (2012) y Walsh (2008), los estudios decoloniales tienen una tradición reflexiva sobre la naturaleza quizás aún incipiente. Ahí es donde la sustentabilidad de la vida, venida desde la ecología política latinoamericana, aporta los conceptos de racionalidad ambiental y complejidad ambiental para adelantar sentipensamientos en este sentido.

En esta confluencia, es que ambas orillas del pensamiento se han volcado para intentar aproximar, entender, potenciar, procesos como el bien vivir como reivindicación de las epistemologías, deontologías y ontologías indígenas, o los procesos de re-existencia del movimiento afrocolombiano en el Pacífico colombiano, del cual se ahondará en el siguiente acápite, en dónde no solo se intentará hablar del *habitus* que permite la sustentabilidad sino también de evidenciar, como propone Leff (2010), las resignificaciones ante los imperativos de equilibrar lo ecológico.

2.3. ¿Cómo los afros²³ del Pacífico Colombia han revalorizado su cultura contribuyendo así a nutrir la idea de sustentabilidad de la vida y cómo podrían dialogar con los estudios decoloniales?

*“Las caras lindas de mi raza prieta
tienen de llanto, de pena y dolor
son las verdades, que la vida reta
pero que llevan dentro mucho amor”*
Catalino “Tite” Curet Alonso

²³ En este trabajo se usarán indistintamente los términos afrocolombianos, afrodescendientes, comunidades negras y/o afro. Es de mencionar que en la práctica cada una de estas connotaciones tiene implicaciones políticas, académicas y legales diferentes. Para una descripción de éstos términos puede verse a (Restrepo, 2013).

La presencia de afros en América se debe a los procesos de conquista y colonización que las potencias europeas desplegaron en el continente. Es decir, su presencia es producida por la articulación del continente africano al sistema mundo moderno-capitalista-colonial hecha por los europeos para aumentar su capacidad de expolio de materias primas, convirtiendo a África en proveedor de la mano obra para las colonias.

Con ello, se quiere señalar que sobre los pueblos africanos, al menos, desde el descubrimiento de América, fueron también sometidos a la matriz colonial y a su vez, han sido productores de modernidad. Esta incorporación al sistema mundo moderno-capitalista-colonial, se ha dado por la vía de inferiorizar desde su piel²⁵ hasta sus prácticas y saberes. La inferiorización de la “raza negra”, tal y como lo sostiene Quijano (1999), es una construcción social eurocéntrica que cuenta con el respaldo de la ciencia occidental para naturalizarla y biologizarla, dándole un soporte racional y normal al asunto de la dominación eurocéntrica.

En lo que concierne a Colombia, Villegas (2008) sostiene que dicha inferiorización, ese racismo, ha sido fundamental para la fundación del sentir nacional y para la consolidación del Estado poscolonialista. Así mismo, plantea que ésta ha sido legitimada, primero por un proyecto liberalizador de la naturaleza y de las gentes ancladas a sus territorios, para luego acompañarla por la eugenesia y el higienismo social que pretendía homogenizar las identidades nacionales para que éstas pudieran, por fin, servirle productivamente al Estado (Villegas, 2008), vía procesos de desarrollo que terminando siendo proyectos de despojo, desterritorialización, exterminio y dominio de las alteridades afro (Escobar, 1999, 2004; Vasconcellos, 2017; Villegas, 2008).

Pero entonces, ¿cómo un pueblo inferiorizado, subalternizado, invisibilizado y perseguido ha logrado dar el *giro* hacia la valoración de lo propio? Restrepo (2013) plantea que este giro viene de un proceso organizativo, comunitario, académico, ambientalista y político que, desde los años 90’, ha contribuido

²⁴ Interpretada por Ismael Rivera.

²⁵ Quijano (1999), sostiene que la asociación de raza al “color” de la piel es más bien tardía (y hasta estúpida), pero no lo es la idea de inferiorización de las razas. Él sostiene que la primera raza fue la indígena, la cual desde el primer momento de la conquista de América, fue inferiorizada.

a *etnizar* a las comunidades negras, reconociéndolas como sujetas de derechos en el marco de la Constitución de 1991, La Ley 70 de 1993, el Decreto 1320 de 1998, el 1745 de 1995 entre otros (Vasconcellos, 2017).

Este proceso de reconocimiento y renacer, como lo denomina el Proceso de Comunidades Negras (2019), de las luchas de las comunidades negras, surge también como respuesta a la intensificación de los procesos de desarrollo “tradicional” (minería, agroindustria, explotación maderera) y de corte sostenible (biocapital) desplegados a partir de los 90’ sobre el Chocó Biogeográfico, como zona de expansión de los capitales globales y nacionales (Escobar, 1999; Escobar Benítez, 2014).

Ahora bien, cuando se está refiriendo a etnización, Restrepo menciona que es el proceso “mediante el cual una o varias poblaciones son imaginadas como una comunidad étnica” (2013, p. 15). Es decir, Restrepo no niega que las comunidades negras presenten rasgos, trayectorias, devenires y cosmovisiones propias o diferenciadas del proyecto moderno-colono-capitalista; sino que más bien afirma que la puesta en valor de estas diferencias, es un proceso que objetiva determinadas prácticas, en detrimento de otras, en aras legitimarse como grupo sujeto de derechos (Restrepo, 2013). La objetivación de estas prácticas ha tenido que ver con la reconstrucción de la memoria africana, la exigencia de una educación diferenciada, el imaginar regiones *otras* desde lo negro, etc.

Para la presente investigación, se torna relevante comentar dos hechos: 1) la redefinición que las comunidades negras han hecho del derecho a la tierra y 2) el giro a la definición de biodiversidad. En cuanto al derecho a la tierra, las comunidades negras han dotado de sentido y simbología este derecho al denominarlo como territorio para la vida.

Esto implica entender, siguiendo a Restrepo (2013), que los lugares donde habitan *los negros* y *las negras*, no son solo tierra, paisaje o una materia inerte, sino que necesariamente son territorios que se piensan como espacios de vida. Esto significa que *de lo negro* hace parte:

“todas las condiciones naturales y sociales (...) que posibilitan la existencia y desarrollo (...) donde los conocimientos ancestrales y una serie de normatividades sociales han permitido la adecuada utilización de los diferentes ecosistemas (lo que ha...) garantizado la permanencia

del entorno natural pero también la reproducción de estas poblaciones” (Restrepo, 2013, p. 207).²⁶

Es decir, la tierra no es solo un factor de producción ya que le es devuelta -desde la cultura negra- su connotación de naturaleza. Es decir, no es vista como otra a dominar, gestionar, explotar, sino como eje de donde es posible la producción y reproducción de la vida. De ahí, que la biodiversidad que se asocia al Pacífico colombiano, deba entenderse tanto como producto de complejos procesos ecológicos, naturales, climáticos, como del resultado de una serie de prácticas, significados, simbologías, regulaciones, normatividades asociadas a las culturas *negras* que han posibilitado que los procesos naturales continúen (Escobar, 2000, 2016; Restrepo, 2013; Vasconcellos, 2017).

La biodiversidad, definida desde el proceso de etnización de las comunidades negras, es entendida como la sumatoria de las relaciones entre la diversidad biológica, la diversidad cultural y la gestión territorial, entendiendo el territorio como espacio de vida (Escobar, 1995; Escobar Benítez, 2014) lo que convierte a las comunidades negras en *ecólogas por naturaleza* (Restrepo, 2013) y sus territorios en bastiones de re-existencia y de autonomía²⁷ frente a los procesos de conquista permanente que buscan la expansión de los mercados y del proyecto moderno-capitalista-colonial (Escobar, 2004).

Siendo así las cosas, aproximarse a lo negro implica entonces, partir del “llanto, la pena y el dolor” de “las caras lindas de mi gente negra”, como se anota el epígrafe. Es decir, implica aproximarse desde una comprensión de la experiencia colonial que, como lo anuncia Villegas (2008), ha transformado la diferencia en desigualdad, atraso, subdesarrollo, condena. Así mismo, implica comprender los entramados de la matriz colonial en la conquista de los territorios, culturas y naturalezas asociadas a las comunidades negras, como objetos de dominio, modernización y explotación (Escobar, 2004).

En el marco de esta negación, es que surge el proceso de etnización de lo negro, el cual podría interpretarse como un proceso por decolonizar a las comunidades negras, a partir del diálogo de

²⁶ Los paréntesis son míos

²⁷ Desde el discurso dominante, estos territorios han tenido distintas connotaciones. Por ejemplo, para el siglo XIX han sido objeto de caracterizaciones peyorativas y humillantes, pues estos territorios son, por lo general, de difícil acceso y supervivencia (son selvas, bosques, desiertos, etc.) (Restrepo, 2013; Villegas, 2008). No obstante, a mediados del Siglo XX, estos territorios se convirtieron en zonas de explotación minera y maderera, es decir, fueron fuente de riqueza y esta situación se asienta más con la llegada del biocapitalismo a través del desarrollo sostenible. Sobre esto se hablará con mayor detalle en el primer capítulo de los resultados (Escobar, 1999, 2007).

saberes y la política de la diferencia. Pues en este proceso, no se ha negado al Estado, ni los saberes modernos, de hecho, parte de la lucha afro se orienta en la conquista del espacio político Estatal. Sin embargo, es decolonial en tanto no se agota ahí, sino que se despliega en los lugares, en los asentamientos, en los territorios que son espacios de vida.

De igual modo, se puede evidenciar cómo a través de decantar y afianzar determinadas prácticas culturales, se vuelve a entretejer el mundo natural con el mundo social y productivo. Es decir, la comprensión que ofrecen las comunidades negras sobre el territorio y la biodiversidad es muestra de que la cultura puede vehiculizar la sustentabilidad de la vida.

2.4. ¿Cómo se podrían entender las infancias²⁸ desde el telar hilvanado hasta aquí?

*“Pintor nacido en mi tierra
Con el pincel extranjero
Pintor que sigues el rumbo
De tantos pintores viejos.
Aunque la virgen sea blanca
Píntame angelitos negros
Que también se van al cielo
Todos los negritos buenos
(...)
Pintor de santos de alcoba
Si tienes alma en el cuerpo
Por qué al pintar en tus cuadros
Te olvidaste de los negros.
Siempre que pintas iglesias
Pintas angelitos bellos
Pero nunca te acordaste
De pintar un ángel negro.*

Canción: Angelitos Negros²⁹

Manuel Álvarez Maciste.

Hilvanar las infancias a los procesos de conquistualidad que se despliegan desde la matriz colonial que se ha descrito y, como se ha sostenido, dan lugar a la emergencia de los ejercicios políticos desde

²⁸ En este trabajo se optará por tomar la acepción de infancias y no de niñez en la medida que, siguiendo a Valencia-Torres(2011) y a Amador-Baquiro (2012), la primera hace referencia a una construcción social orientada más a los sistemas de valores y significaciones culturales, es decir, dependiendo del contexto, el término infancia se puede cargar de múltiples significaciones (por ejemplo: lo infantil como inmaduro, carente de desarrollo cognitivo, frágil, etc.) mientras que la segunda, si bien también es una construcción social, viene más ceñida a un momento del desarrollo biológico de los seres humanos, algo como dice Pavez (2012), los niños y las niñas son las “cachorras(os)” de la especie humana.

²⁹ Interpretada por Pedro Infante. La letra está basada en el poema de Andrés Bello “Píntame Angelitos Negros”

la diferencia, tiene, a criterio del autor de este trabajo, al menos cinco implicaciones a saber: 1) la pluralización de la infancia, 2) las experiencias de infancias coloniales, 3) la inferiorización en función de su edad y raza, 4) la militarización de la vida y 5) las respuestas decoloniales de los niños y niñas.

Ahora, para abordar la primera implicación, referida a *pluralizar la infancia*, se debe tener en cuenta que la infancia (en singular), según Pavez (2012), viene derivada de un orden eurocéntrico y de los países desarrollados, donde han determinado una forma hegemónica del niño o niña “ideal”, en la cual el o la menor se socializa entre la familia y la escuela, quedando al margen hasta la adultez, de la vida pública, política, social y cultural (C. J. Amador Baquiro, 2012). Esta idea, se universaliza con mayor fuerza a partir del sistema de gobierno mundial (ONU, UNICEF, etc.) y de las tecnologías del desarrollo.

Pavez (2012) sostiene que la infancia es una categoría interdependiente al género, la raza y la clase. Estas interdependencias producen formas diferenciadas de dominación y subjetivación³⁰ que dan lugar a múltiples formas de vivir, sentir y pensar la infancia, por lo que ésta termina siendo una categoría múltiple, pluriversa y contextual (Pavez, 2012). Por tanto, pluralizar la infancia implica “reconocer la urdimbre de experiencias que le dan sentido a la existencia de estos sujetos” y que evidencia que las niñas y los niños “son mucho más que seres en evolución o entidades sujetas a etapas de desarrollo”(C. J. Amador Baquiro, 2012, pp. 80–81).

Ahora bien, como se ha sostenido, el sistema mundo moderno-capitalista-colonial, hace de estas diferencias, jerarquías que se ordenan conforme a la matriz colonial del poder y se articulan al servicio del capitalismo. Así se introduce la segunda implicación y es que la construcción social de la infancia también ha “acompañado la expansión de la plataforma política, económica y científica de la modernidad” (J. C. Amador Baquiro, 2009, p. 242) *produciendo experiencias coloniales de infancias* (Pedraza, 2007).

³⁰ Estar formas diferenciadas de subjetivación y dominación son estudiadas, entre otras, por la interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2016), la cual, según Viveros (2016) se ha centrado en las interseccionalidades producidas entre sexo, raza, clase y sexualidad, dejando de lado otras formas de dominación. Siguiendo la línea planteada Pavez (2012) y Amador-Baquiro (2012), la edad sería otra variable a considerar dentro de los estudios interseccionales.

Por ejemplo, Pedraza (2007) sostiene que desde el siglo XVI, conforme avanzaron las relaciones capitalistas de producción en las potencias, surgieron esfuerzos para desvincular a los niños y niñas de los circuitos de producción. Por su parte, las infancias de las colonias continuaron (y continúan)³¹ representando mano de obra barata, en especial, si éstos se encuentran racializados³² (Medina-Melgarejo & Costa, 2016). Pero, al estar instituido que las infancias deben estar es en la escuela y no en el trabajo³³, esta realidad es negada e invisibilizada por el discurso moderno-capitalista-colonial (Medina-Melgarejo & Costa, 2016), reforzando los imaginarios de que los niños y las niñas son dependientes económicos, inferiores, incapaces y primitivos de participar de la vida productiva y social (Pavez, 2012).

Con base en esto se llega a *la tercera implicación* y es entender que las infancias *otras* atraviesan al menos por dos procesos de inferiorización: uno, por estar vinculados a una raza no-blanca y otro por, por ser niños y niñas³⁴ (C. J. Amador Baquiro, 2012; Jaramillo, 2018; Medina-Melgarejo & Pantevis-Suares, 2018), de ahí que las instituciones, en especial el Estado, cumplan un papel de control bio-geo-cor-político (J. C. Amador Baquiro, 2009).

Castillo Guzmán (2011) sostiene que las infancias negras, como infancias racializadas, en las escuelas son sometidas a procesos de invisibilización y negación que van desde las prácticas docentes hasta los libros de enseñanza, donde lo afro aparece tangencialmente, de manera estereotipada y homogenizada, en contraste con los relatos heroicos y diversificados del canon dominante de *lo criollo*, *lo mestizo* o *lo blanco* (Castillo Guzmán & Caicedo, 2016; Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2012).

³¹ Cifras de la OIT (2015, 2017) confirman que Europa es el continente que reporta menor cantidad de niños y niñas explotados. Mientras que Asia, África y América Latina siguen disponiendo de los niños y las niñas como mano de obra. La OIT no informa sobre el grupo étnico o social al que estos niños y niñas pertenecen, pero es posible intuir que en Europa, la mayoría de estas infancias son de migrantes y para el caso Latinoamericano, niños y niñas racializados (grupos indígenas y comunidades negras).

³² La raza, el género y la clase social, como factores de clasificación social para la división internacional del trabajo (Quijano, 1999, 2000, 2014), vendrían a ser acompañas de la edad (Pavez, 2012).

³³ Zandra Pedraza sostiene que “No es fácil entender como en economías con más del 60% o 70% de informalidad e ingresos económicos diarios per cápita a menudo inferiores a un dólar, sea factible considerar la desaparición del trabajo infantil en los sectores deprimidos (...) Considerar esta división racial e internacional del trabajo pone en cuestión las condiciones de posibilidad de que esta noción infancia (la noción eurocéntrica) se generalice como forma de representación en los países del tercer mundo, y más particularmente, en los sectores populares, campesinos e indígenas” (Pedraza, 2007, p. 85) y los que Medina et al. (2016) incluiría a los sectores de comunidades negras.

³⁴ Aquí habría que puntualizar que las niñas tendrían, además, la experiencia de ser negadas por ser femeninas. Sin embargo, como se ha ido anotando, este análisis con perspectiva de género no se incluyó en esta investigación.

Para esta doble inferiorización, son claves procesos de escolaridad (Saldarriaga & Saenz, 2007) y de control de la criminalidad (J. C. Amador Baquiro, 2009; Castrillón, 2012), que buscan homogenizar las diferencias raciales, corporales, etarias a fin de hacer de los niños y niñas, personas modernas, productivas y desarrolladas (Saldarriaga & Saenz, 2007; Valencia Torres, 2011). Dicho de otra manera, la escuela, la política criminal, los proyectos de desarrollistas, constituyen los dispositivos de agencia contemporáneos de la infancia (J. C. Amador Baquiro, 2009) que pretenden la conquista-colonialidad de sus diferencias culturales, raciales, vivenciales, cognitivas.

Esta conquistualidad tiene expresiones a diferentes escalas, en dónde, según Schibotto (2015) y Medina & Costa (2016), el territorio debe conllevar a una contextualización específica donde las niñas y los niños concretan sus modos específicos de ser, lo que permitirá ver a las infancias como sujetos epistémicos en movimiento y su vez, evidenciar “las genealogías y enlaces entre lo de/colonial y los encuentros con las infancias” (Medina-Melgarejo & Costa, 2016, p. 313).

Por tanto, en aras de hacer una aproximación decolonial a las infancias desde el territorio en que esta investigación se gesta, la cuarta implicación corresponde a una configuración histórica de la infancia en Colombia y es la militarización de la vida (Alvarado et al., 2012). Alvarado et al. (2012) mencionan que las largas décadas de conflicto armado en el país, han traído consigo la naturalización de la violencia, siendo los niños y los jóvenes “la población más vulnerable a los símbolos de la guerra (...) el poder que les da las armas los hace movilizados y constituyen el símbolo, el valor más importante por alcanzar” (Bello & Ruíz, 2001, p. 25 citado por Alvarado et al. 2012, p. 91).

Dicha naturalización consiste en asimilar tanto comportamientos violentos como unos valores asociados al sistema patriarcal, como por ejemplo, la valentía, la pérdida del temor, la necesidad del reconocimiento de la hombría y la necesidad de poder³⁵ (Alvarado et al., 2012). También implica, la desnaturalización de la condición humana, donde el “enemigo” es susceptible de ser borrado, anulado,

³⁵ Alvarado et al (2012, p 91) presenta el siguiente relato de un menor: “De pronto, también por el gusto por las armas y el uniforme, por sentir que yo mandaba, por las ganas de ser comandante, tener un mando”

aniquilado (Alvarado et al., 2012)³⁶ y, las mimas infancias y juventudes, terminan siendo sacrificables³⁷ (J. C. Amador Baquiro, 2013).

No obstante, como se ha sostenido, todo proceso de colonialidad-conquistualidad se haya en tensión con las energías decoloniales que se manifiestan en los territorios (Escobar, 2012; Mignolo, 2007), en el ámbito de lo local. De este modo, *la quinta implicación* consiste en encontrar en esta escala de lo local, el lugar donde los niños, niñas y adolescentes “buscan recuperar la palabra y alzar la voz para ser reconocidos en lo que pueden llegar a ser desde lo que son” (Schibotto, 2015, p. 64).

Es decir, son los territorios, entendidos como los culturas negras del pacífico han demarcado (Escobar, 1999; Escobar Benítez, 2014; Restrepo, 2013; Vasconcellos, 2017), los espacios donde se pueden formar los “*relatos descolonizadores*” de las infancias (Medina-Melgarejo & Costa, 2016) y en donde, éstos se pueden entretrejer con *otras energías decoloniales* como la sustentabilidad de la vida (Leff, 2000, 2010) y el giro biodiverso (Escobar, 1999; Restrepo, 2013).

Hilvanar estos procesos, podrían conducir a lo que Castillo (2011), llama *afro-reparaciones* en las infancias negras, donde a partir de evidenciar los silencios y ausencias en la representaciones de lo negro, se logre proyectar a los niños y las niñas afros desde la completitud y la suficiencia, alterando el orden hegemónico de sus subjetividades (Castillo, 2011).

En este sentido, se puede ver en las afro-reparaciones, caminos para subvertir el papel asignado por el sistema mundo moderno-capitalista-colonial a las infancias en el proyecto del Desarrollo Sostenible, en el cuál éstas aparecen solo como objetos educables, a través de una educación ambiental universalizante, unilateral, carente de contexto y responsabilidades (Duque-Aristizábal, 1999; Gaudiano, 2001; Sauvé, 2005).

³⁶ En su texto, Alvarado et al (2012, p 90) presenta otro relato de un menor: “Me pongo a pensar que yo, en caso de algo, me le puede medir a plomo; no es que no sienta miedo, pero soy berraco”

³⁷ Amador Baquiro (2013, p. 152) Lo expone así: “se admite de manera tácita que este (los jóvenes o las infancias) puede ser sacrificado en caso de ser necesario. En un país en guerra este imaginario se vuelve imperativo: el individuo seleccionado para ir la guerra es el joven, quien no tiene nada que perder, pues no está en la jerarquía del mundo adulto y su futuro es toda una incertidumbre”. Los paréntesis son míos. Vale mencionar que no todos los jóvenes e infancias van a la guerra, ya que los hijos de las élites no manchan sus manos con la pólvora de los fusiles, sus ropas de sangre o sus pies de barro.

Las infancias pasarían de ser “alumnos” que adquieren conocimientos para un futuro sostenible (PNUD, 2016), a ser sujetas activas y políticas de transformación en presente (Pavez, 2012), teniendo – al decir de Medina & Costa (2012)- la memoria no como pasado sino como proyecto. Con ello, la apropiación y la valoración de las prácticas sustentables de la vida se vuelve imperativo siempre que éstas puedan ser ancladas a la biodiversidad cultural y biológica de sus territorios. Así, se resignifican las jerarquías raciales, culturales, etarias, que las conquistan de manera permanente, para ser fuentes de diferencias políticas con posibilidades de continuar construyendo *mundos otros*.

Con ese apunte terminan estas apuestas teóricas, en las cuáles se han pretendido hilvanar de manera indisciplinar, interepistémica e interdisciplinar, cuatro categorías que dialogan entre sí que constituyen, *grosso modo*, la forma de epistémica de abordar el problema de investigación. Ahora, se dará paso a las Apuestas Metodológicas donde se precisan una postura frente al modo de conocer, el recorrido investigativo para lograr los objetivos y las técnicas de investigación utilizadas. Cada uno de estos puntos, se encuentra pensado para ser responder al objetivo de la investigación, pero a su vez, a un compromiso ético-político con los niños y niñas que hacen parte de este trabajo.

3. APUESTAS METODOLÓGICAS.

Este aparte contiene las apuestas metodológicas con las cuales se llevó a cabo la investigación. Es decir, se describirán las epistemes escogidas para adelantar el trabajo, el enfoque, el tipo y alcance de la investigación. Luego se abrirá paso a caracterizar el espacio geopolítico³⁸ donde ésta se desarrolla y el itinerario seguido. Se terminará con detallar las técnicas de investigación utilizadas en la recopilación de información y el análisis de los insumos.

La primera opción epistemológica escogida intenta enmarcarse en el pensamiento heterarquico, en el sentido dado por Castro-Gómez y Grosfogel (2007), en la cual los análisis y reflexiones no intentan develar la “lógica determinante ‘en última instancia’ que gobierna sobre todas las demás” (Castro-Gómez & Grosfogel, 2007, p. 18) sino que se entiende las realidades de manera compleja, heterogénea, múltiple, con diferentes temporalidades pero siempre en diálogo, en tensión y

³⁸ Martínez-Galvis (2019b) define un espacio geopolítico, siguiendo a Walsh, como “no solo el espacio físico, el lugar en el mapa, sino también los espacios históricos, sociales, culturales, discursivos e imaginados y lo que Walter Mignolo (2000a) llama los espacios epistemológicamente diagramados, que ofrecen la base para las subjetividades políticas, la diferencia colonial y las luchas que se construyen en relación a ellas (2002, pág. 175)”.

resignificación con un sistema-mundo soportado en la matriz colonial (Quijano, 2000; Segato, 2014; Walsh, 2008).

Dar cuenta de toda la heterarquía que organiza el sistema-mundo es un ejercicio inagotable para una investigación pues toda reflexión se ve enmarcada, siguiendo a Haraway (1995)³⁹ en las parcialidades, situaciones y subjetividades de la trayectoria vital del investigador. En vista de ello, se hace necesario que el autor intente develar su interés y su vínculo con lo investigado, esto es: enunciarse.

Con base en ello debo enunciar que, siguiendo Sampieri, Fernandez & Batista (2006), este trabajo tiene una visión emancipatoria ya que además de ofrecer un diagnóstico y aportar conocimiento sobre la sustentabilidad de la vida desde y con las infancias, intenta ser un ejercicio que brinde luces al investigador para potenciar su ejercicio político-pedagógico en el espacio geopolítico del trabajo y su quehacer: el Taller Popular de Lectura Abalenga del cual el autor es co-fundador y tallerista.

Su labor en el Taller si bien tiene como propósito brindar posibilidades de emancipación, en un sentido freiriano (Kohan, 2018; Peloso & Paula, 2010), a niñas, niños y adolescentes, su quehacer constituye la vía en que como persona ha tejido su camino de re-existencia, entendida como formas cotidianas de ser, estar y sentir

“dirigidas a socavar, desafiar, subvertir o burlar (...) las geografías violentadas y administradas por diversos actores poderosos en el territorio (...) Siguiendo al pensador colombiano Adolfo Albán Achinte (...son prácticas) ‘para reinventarse la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la Colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de posibilidades’ (2009,455)” (Jaramillo Marín et al., 2019, p. 118)⁴⁰

Este proceso de negación, marca la trayectoria vital del investigador ya que ha sido condición de posibilidad y contradicción: posibilidad porque al ser un hombre, blanco, heterosexual y aunque pobre, el sistema mundo moderno-capitalista-colonial le permite posibilidades favorables de ascenso social y acceso al capital cultural, social y económico; de ahí la contradicción, pues para desplegar su proceso de re-existencia, necesitó de los privilegios que ofrece el mundo eurocéntrico, patriarcal, colonial y capitalista, para poder conocer-se e iniciar por caminos *otros* tras la huellas de lo que ha

³⁹ Citada por: (Guerrero & Palma, 2010; Martínez-Galvis, 2019a).

⁴⁰ Los paréntesis son míos.

sido invisible y silenciado. En resumen, debido a la existencia de procesos de negación, es que hoy el autor puede permitirse escribir *con* algunos de los y las negadas.

Por tanto, se deja en evidencia que este trabajo reconoce e intenta evidenciar las relaciones de poder que se establecen tanto en los procesos de investigación como en la construcción social del orden. Transformar estas relaciones de poder soportadas en el orden moderno-capitalista-colonial supone, siguiendo a Amador-Baquiro (2012), intentar hacer énfasis en el trabajo *con* los niños y niñas ya que según Green (2015), este tipo de investigaciones deberían propiciar que éstos compartan, expresen y consagren sus perspectivas durante el proceso investigativo.

Al ser una investigación *con* los *sujetos-objetos* de investigación, el enfoque a trabajar será de investigación-acción-participación, con lo cual se espera poder establecer diálogos entre el conocimiento popular y el conocimiento *científico* (Reigada & Reis, 2004), a fin de que el saber emergente de esta confluencia adquiriera un sentido social, político y transformador de las relaciones de poder (Ortiz, Prats, & Baylina, 2012).

Finalmente, el alcance de la investigación, siguiendo a Sampieri et. Al (2006) y a Schulz (2014) se orienta en dos sentidos, por un lado será fenomenológico en la medida en que pretende co-construir con las niñas y niños las percepciones, representaciones y experiencias en cuanto a la sustentabilidad de la vida; y por el otro lado, será explicativa en la medida en que pretenderá dar cuenta de las condiciones que (im)posibilitan dichos imaginarios.

3.1. El Taller Popular de Lectura Abalenga⁴¹ como espacio geopolítico y el itinerario de investigación:

El Taller se define como el espacio geopolítico de investigación, puesto que como se comentó en líneas anteriores, este espacio hace parte tanto del *objeto* que se investiga como el lugar desde donde emerge la subjetividad política del investigador. Abalenga, fue fundada en 2016 entre el autor y María Rita Martínez⁴², es un espacio que busca promover la equidad de género, el cuidado ambiental y la reivindicación de la afrocolombianidad en niños, niñas y adolescentes, a través de fomentar la lectura

⁴¹ En adelante, se usarán las palabras “Taller” y/o “Abalenga” como abreviaturas.

⁴² Actualmente, el Taller cuenta con la tallerista Lina Martínez. Es decir, en total son tres personas las que adelantan el Taller.

acompañada de la educación popular, el feminismo, la educación ambiental y la etnoeducación como pilares de su apuesta política-pedagógica (Integrantes Abalenga, 2017).

El Taller, en sus comienzos se desarrolló en las instalaciones de una fundación con niños y niñas institucionalizados para luego trasladarse al sector conocido como el Distrito de Aguablanca (del que se hablará en el capítulo siguiente), en la Colonia Nariñense. Ambos contextos se pueden definir como espacios en crisis, es decir, son lugares donde “la zona de juego, de ensoñación, los tiempos de intercambios gratuitos, el imaginario, se reducen” (Petit, 2009, p. 83). De ahí la apuesta por la literatura, pues siguiendo a Petit:

“A través de las historias tratamos, en algún lugar del corazón, de domesticar el sufrimiento. Un relato es siempre el relato de una búsqueda (...) si puedo contarme lo que he perdido, quiere decir que he encontrado una forma distinta de poseerlo para siempre”(Petit, 2009, p. 127)

Ilustración 1. Logo Abalenga



Fuente: Abalenga

Por ello el nombre de Abalenga, palabra que en idioma palenque significa *noche estrellada* y que constituye “una invitación a imaginarse, sentir y luchar por alcanzar miles de sueños y posibilidades, tantas, como las estrellas del firmamento”(Integrantes Abalenga, 2017). Es decir, a través de Abalenga se espera transformar estos espacios en crisis, en espacios para la posibilidad de imaginar, soñar, recrear, mundos reconciliados con la vida, con la equidad y la afrocolombianidad.

El Taller, convoca aproximadamente a 60 niñas, niños y adolescentes entre los 4 y 18 años de edad, en su totalidad afrodescendientes. Normalmente, se encuentran los días sábado en dos grupos etarios, uno de niños y niñas de 4 a 9 años y otro de (pre)adolescentes 10 a 18 años. Usualmente, se dispone de la Biblioteca Pública Rigoberta Menchú o de la casa de una vecina conocida como Doña Sussy. Para el presente trabajo, solo se analizará las labores adelantadas con el grupo de (pre)adolescentes cuyas características se describirán más adelante.

Abalenga trabaja por ciclos temáticos y cada sesión se compone de cuatro momentos en espiral:

- 1- el primero es un momento lúdico, muy corporal, de contacto entre las y los participantes, con el cual se va introduciendo el tema y la lectura;

- 2- el segundo momento es el de la lectura, que siempre se hace en voz alta e involucra diversas formas de participación. Se puede leer en grupos pequeños u otras veces la lectura la orienta un(a) tallerista y se acompaña de las voces de las niñas y niños, otras ocasiones sólo leen las niñas y niños;
- 3- el tercer momento es dedicado a comentar la lectura y a realizar un ejercicio de apropiación creativo, es decir, se invita a las niñas y niños a dibujar, escribir, hacer manualidades, maquetas, etc., sobre algún sentir o reflexión que haya suscitado la lectura;
- 4- el último momento, es un compartir de alimentos.

Con base en esta forma de trabajo, se pasó a desarrollar el trabajo de campo. De manera previa, se realizó una reflexión sobre las implicaciones que conlleva pensarse la sustentabilidad de la vida (no solo el desarrollo sostenible) desde la colonia nariñense, en el distrito de Aguablanca. Para ello se recurrió a la revisión de literatura especializada en temas de medio ambiente, sostenibilidad, etnoeducación, educación ambiental, prácticas culturales afro e infancia en el ámbito latinoamericano, desde pedagogías y enfoques críticos.

Dicha reflexión constituyó la base teórica para armar lo que sería un ciclo dedicado al territorio y sustentabilidad que, articulada a la forma de trabajo de Abalenga, constituyó una acción pedagógica (en el siguiente punto se abordará) enfocada en la sustentabilidad de la vida desde lo colombiano-afro-ecológico-feminista.

Con la mira en ello, se buscaron historias en bibliotecas, base de datos, etc. Sin embargo, en esta búsqueda no se halló material que se ajustara a los requerimientos socio-culturales y pedagógicos del Taller. Quizá esto sea muestra de la persistencia de la violencia epistémica (Medina-Melgarejo & Costa, 2016), adultocéntrica, cultural y racista (Castillo Guzmán, 2011; Castillo Guzmán & Caicedo, 2016) que persiste frente a las niñas y niños afrocolombianos.

Como solución, el investigador usó la plataforma Storyjumper para crear las historias que cumplieran con el perfil y, con base en un ejercicio de indagación sobre trayectorias de mujeres-afro-ambientalistas colombianas, construyó tres historias que fueron comentadas, discutidas y aprobadas por todas las demás talleristas.

Las historias son: Francia Márquez, Defensora de la Vida; Josefina Kingler, Descubriendo lo Realmente Importante y Libia Grueso, Naturaleza Vida y Tradición. Adicionalmente se adaptó el

cuento de Ecologistas en Acción, El cuento del Rapero y la Dragona Guardian del Clima, como lectura introductoria del ciclo. En resumen, el trabajo de campo consistió de las siguientes sesiones:

Ilustración 2. Carátulas de Cuentos



Sesión 1 Introducción. Medio ambiente y la crisis ambiental: Se inició con un juego llamado “Tingo-Tingo-Tango” pero “verde”, quien perdiera debía mencionar algo relacionado con el medioambiente o la naturaleza sin repetir lo ya dicho. Se continuó con la lectura adaptada del cuento del “Rapero y la Dragona Guardian del Clima”, la cual se proyectó por video beam acompañadas de

imágenes de las problemáticas del Distrito de Aguablanca. El tercer momento, se hizo la invitación a elaborar de manera grupal, una rima ambiental.

- **Sesión 2 ¿Cómo es mi entorno?:** Se abrió con el juego “Canasta Revuelta”, el cual permite reflexionar sobre la importancia conocer a los integrantes de la comunidad. La lectura abordada fue: Francia Márquez defensora de la vida, la cual enfatizó en la trayectoria de esta líder socio-ambiental y en la visión que ella tiene de cómo las afectaciones ambientales permean, condicionan o (im)posibilitan la vida socio-cultural y natural. El tercer momento consistió en realizar una invitación a dibujar o escribir⁴³ cómo es nuestro entorno⁴⁴ y cómo me afecta⁴⁵.
- **Sesión 3 ¿Cómo sueño mi entorno?:** El juego de inicio fue propuesto por las niñas y niños del Taller, y se denominó el “juego del Gallo”. Se abordó la lectura: Josefina Kingler, Descubriendo lo Realmente Importante, donde se resaltó el pensamiento afro-ecologista

⁴³ Siguiendo las recomendaciones de las investigaciones de Fernández (2018), Madden & Liang (2017), Bonilla (2017), Ortiz et. Al (2012) y Barraza (1999), primero, se ofrecieron opciones de expresión para mitigar el constreñimiento y, segundo, se evitaron las entrevistas o cuestionar el trabajo de las niñas y niños dado que esto suele intimidarlos, presionarlos o inducirlos.

⁴⁴ Se optó por preguntar por entorno y no por medio ambiente o por nuestra naturaleza, en el sentido de que, según los estudios de Barraza (1999), Green (2015) y Madden & Liang (2017), estos conceptos inducen a respuestas estereotipadas o desconectadas con la realidad urbana en la que se lleva a cabo el estudio. Por tanto, en esta pesquisa se asume que el entorno es sinónimo de medio ambiente, entendido este como “todo lo que nos rodea”.

⁴⁵ Esta parte de la pregunta se elaboró con base en el trabajo de Escobar-Benítez (2014), quien sostiene que, como parte del proyecto moderno-capitalista, existe una desconexión de los cuerpos del territorio que desdibuja las relaciones entre ambas. Por tanto, esta pregunta intenta hilvanar los cuerpos de las niñas y niños con sus territorios.

como herramienta de revitalización de prácticas colectivas que cuidan, protegen y transforman sustentablemente el entorno. De ahí, que en el tercer momento se preguntara cómo sueño mi entorno y cómo me afectaría este entorno soñado.

- **Sesión 4 ¿Qué estaría dispuesta/o a hacer por mi entorno?:** Nuevamente, el juego de inicio lo propusieron las niñas y niños del Taller. Este juego se conoce como el juego del Sancocho. La lectura abordada fue: Libia Grueso, Naturaleza Vida y Tradición, en la cual se resalta cómo la protagonista ha articulado su vida: sus estudios, sus apuestas políticas, sus trabajos, etc., al propósito de proteger la biodiversidad cultural y natural de los pueblos afrocolombianos. El tercer momento, nuevamente consistió en invitar a dibujar o escribir sobre ¿qué estaría dispuesta/o a hacer por mi entorno?
- **Sesión 5 Actividad de Cierre:** Consistió en disponer de toda una sesión para realizar una maqueta con material reciclado en lo que materializaran parte de lo que es interés en estas sesiones.

Del trabajo de campo, se tomaron los trabajos elaborados en el momento 3 de cada sesión para su análisis y discusión, a los cuales se aplicaron diversas técnicas que se complementan entre sí, pues desde las investigaciones cualitativas es difícil abordar realidades con solo una técnica (Guerrero & Palma, 2010; Sampieri et al., 2006; Schulz, 2014).

Antes de pasar a describir las técnicas de investigación, se desea anotar que de todo el ciclo participaron un total de 39 niños y niñas de 10 a 15 años, todos y todas afrodescendientes relacionadas de manera directa o indirecta a víctimas del conflicto armado. Es de anotar que la asistencia de cada participante es oscilante, por lo que se optó por analizar los trabajos de cada sesión de manera interdependiente. De este modo, en los resultados se profundizarán reflexiones por sesión. El número total de trabajos fue de 55.

Tabla 1. Resumen de trabajos recalados.

SESIÓN REALIZADA	Total Niñas	Total Niños	Total Participantes por sesión	Trabajos Recopilados	Tipo de Trabajo
Sesión 1	7	3	10	3	Grupal
Sesión 2	16	10	26	22	Individual
Sesión 3	9	9	18	15	Individual
Sesión 4	6	7	13	14	Individual
Sesión 5	13	6	19	1	Grupal
Total				55	
TOTAL ASISTENTES AL CICLO	23	16	39	Nota: No todas o todos los participantes fueron al ciclo, de ahí que la sumatoria de totales por sesión no sea el total de las niñas y niños que participaron durante el ciclo	

Fuente: Elaboración Propia

3.2. Las técnicas y fuentes de Investigación:

Para la realización de esta investigación se tomaron en cuenta varias técnicas que permitieron cumplir con el objetivo propuesto. La primera de ellas consistió en la revisión documental de fuentes secundarias (Eco, 1998) que permitieran contextualizar tanto las teorías, como los dispositivos de conquistualidad del desarrollo sostenible en el espacio geopolítico de la investigación.

Para ello se buscó en bases de datos⁴⁶, bibliotecas y repositorios literatura especializada sobre temas relacionados con el desarrollo sostenible, educación ambiental, infancias, afrocolombianidad, (de)colonialidad, objetivos del desarrollo sostenible, alternativas al desarrollo, sustentabilidad de la vida, entre otros. Se lograron recalar informes de organizaciones e instituciones locales, nacionales e internacionales, artículos científicos, ponencias, conferencias, entrevistas en medios virtuales, libros, ensayos, antologías, recopilaciones, etc. Éstos fueron leídos para servir de base teórica-conceptual de la reflexión propuesta como primer objetivo.

Los dibujos o escritos de las niñas y niños trabajados a lo largo de las cinco sesiones, serán las fuentes primarias de la investigación. Para dar con esta fuente, como se comentó, se hizo necesaria desplegar

⁴⁶ Se usaron especialmente la base de datos Science Direct, Scielo, Redalyc y Dialnet.

una investigación acción/intervención⁴⁷ pedagógica (Sánchez Cancino & González Suárez, 2019; Schulz, 2014) que se enmarcó en tres ejes: la metodología empleada en sus talleres por Abalenga, los fines de la investigación y el espacio geopolítico.

Siguiendo a Restrepo Gómez (2004) una investigación acción pedagógica tiene como propósito contextualizar la teoría pedagógica. En este caso, se busca contextualizar conceptos relacionados con la crisis ambiental y la sustentabilidad de la vida, siendo necesario realizar una profunda revisión crítica de la aplicación de teorías en un contexto dado -lo hecho con la revisión bibliográfica- y del ejercicio pedagógico. Para este segundo punto es necesario planear las acciones y realizar ejercicios de autoevaluación en diarios de campo (Restrepo Gómez, 2004; Sánchez Cancino & González Suárez, 2019; Schulz, 2014).

Para ello, al final de cada sesión se procedió a diligenciar una ficha de la sesión en diálogo y discusión con las demás talleristas de Abalenga, en la cual se pudieran consagrar la autoevaluación de la intervención como comentarios generales de la experiencia. Esta ficha, entonces, es el diario de campo de la investigación.

Restrepo Gomez (2004) y Sánchez Cancino & González Suárez (2019), mencionan que a través de esta técnica puede emerger el saber pedagógico propio de formadores y docentes. Para este caso se espera que de la interacción con los niños y niñas emerjan saberes contextualizados, situados, alternativos, saberes *otros*, que permitan entender las complejidades de la crisis ambiental y la sustentabilidad de la vida.

No obstante, es de tener en cuenta que los saberes habitan en la cotidianidad, en los gestos, en la experiencia, en lo vivido, en las formas de estar, de ser, de cuidar, nombrar (Escobar Benítez, 2014; Medina-Melgarejo & Pantevis-Suares, 2018), por lo que, aunque se intenta y se pone todo el ahínco en ello, el saber que se aprehenda en estas líneas será siempre parcial ya que hay una serie de “saberes no decibles por parte de lo narrado ni de lo inarrado” (2018, p. 115) que yacen en los cuerpos, en los colectivos, en las memorias.

Y es por ahí que discurre el propósito de esta investigación, pues con ella no solo se pretende compartir contenidos ambientales a las niñas y niños, para determinar si luego se despierta su

⁴⁷ Acción pedagógica o intervención pedagógica se emplearan como sinónimos.

“conciencia ambiental”⁴⁸; su foco intenta situarse en las relaciones que se establezcan entre el saber y la vivencia misma. Siguiendo a Petit (2009), pretende invitar a habitar el mundo de lo posible, de lo deseable, el mundo de la creación dónde ellas y ellos son capaces de imaginar sus mundos.

Invitar a los niños y niñas a escribir constituye una apuesta por agrietar⁴⁹ el monopolio del sentido impuesto por los poderes adultocéntricos, eurocéntricos, patriarcales, capitalistas. Para poder dialogar con los textos de las niñas y niños, se propone realizar un análisis de contenido. Éste se entiende como, siguiendo a Ruiz (2004), una de las técnicas que permiten *comprender* la complejidad de la realidad social a estudiar, integrando tres niveles del lenguaje: nivel de superficie, esto es describir la información recalada; Nivel analítico, clasificar, ordenar y construir categorías; y Nivel Interpretativo, que es la comprensión y constitución del sentido.

Siguiendo con la propuesta de Ruiz (2004), para realizar el análisis de contenido de los escritos de las niñas y niños, se debe determinar rasgos comunes para aplicar una estrategia de delimitación extensiva y de determinación, que permita construir categorías y/o subcategorías con las que se describirán e interpretarán los escritos. Lo que se obtiene de este proceso es una “doble articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo que lo esclarece” (Ruiz, 2004, p. 58).

En principio, una vez realizado este proceso, se debería hacer con las niñas y niños un proceso de retroalimentación, pero debido a las medidas de cuarentena originada por el COVID-19, este paso no se pudo realizar. Además, el contacto telefónico que se pudo establecer con algunas(os) de las(os) niñas y niños después del trabajo de campo, se prefirió dedicar -por razones éticas y humanas- a intentar mitigar las problemáticas sociales que este virus develó y agudizó.

Para los casos en que las niñas y niños optaran por dibujar, se realizó un análisis de imágenes o iconográfico⁵⁰, entendiendo como dibujo aquella representación gráfica de la realidad que no se limita a la reproducción, ya que cada elemento dibujado se carga de significado, simbología, emociones y recuerdos (Ortiz et al., 2012).

⁴⁸ Leff menciona que para lograr la sustentabilidad de la vida, se deben impactar no solo las conciencias sino los imaginarios ambientales. Puede ver el trabajo de Leff (2010) citado en este trabajo.

⁴⁹ Martínez (2019a) define que una grieta es el camino que no pretende reemplazar un muro por otro (en nuestro caso, un monopolio por otro) sino el reconocimiento de múltiples maneras de coexistir como especie y de relacionarnos con el territorio.

⁵⁰ Para la presente investigación, serán usados de manera indiferente.

Desde esta visión, los dibujos son formas de relacionar el conocimiento social, la experiencia vital y la creatividad, pudiéndose decantar en la creación de mundos imaginarios (Fenández, 2018). De ahí que los dibujos sean una herramienta valiosa de recopilación de información, ya que permiten conocer como perciben, imaginan o representan las niñas y los niños sus potencias y problemáticas ambientales (Barraza, 1999; Green, 2015).

Para realizar el análisis iconográfico, se siguieron las recomendaciones de Priour (2009). Él plantea que lo primero a realizar es un proceso de observación, cuyo resultado es la descripción del documento y un inventario de los elementos que lo componen; luego se describen las relaciones entre componentes y finalmente, se hace un ejercicio de interpretación en relación al contexto donde se produce el dibujo.

Dicho análisis final, se puede realizar a partir de la elaboración de categorías desde los elementos y campos temáticos comunes (Fenández, 2018; Guerrero & Palma, 2010). No obstante, esta técnica de investigación implica además un ejercicio participativo que se vio truncado, como se comentó líneas atrás, por la coyuntura del COVID-19.

Tabla 2. Técnicas de Investigación.

RESÚMEN DE TÉCNICAS APLICADAS EN LA INVESTIGACIÓN			
Etapas de Investigación	Técnica de Investigación	Resultado	Enfoque de Investigación
Contextualización y Reflexiones previas	Revisión Bibliográfica	Capítulo dedicado a la localización de conceptos clave como crisis ambiental, desarrollo sostenible, infancias.	Cualitativo, Interpretativo y Participativo
Trabajo de Campo	Investigación-Acción/Intervención-Pedagógica	Taller en Abelenga Territorio y Sustentabilidad. Recopilacion de Información	
Análisis de Infomación Recopilada	Análisis de Contenido	Resutados de Investigación	
	Análisis Iconográfico		

Fuente: Elaboración Propia.

Con esta apuesta metodológica, se espera, al decir de Green (2015) y Ortiz et al. (2012), poder exponer una visión holística del propósito a investigar, ofrecer una mirada heterogénea de las infancias que intervienen en este trabajo y abordar de manera flexible, creativa, lúdica, tanto el proceso como la interpretación de los resultados de investigación. Con este último apunte la metodología, entonces se da abertura al primer capítulo del presente trabajo.

4. CIRCUNLOQUIOS ¿NECESARIOS? PARA PENSARNOS LA CRISIS Y LA SUSTENTABILIDAD DE LA VIDA DESDE LA COLONIA NARIÑENSE, EN EL DISTRITO DE AGUABLANCA CALI.

Este capítulo tiene como idea de fondo, siguiendo Medina-Melgarejo & Costa (2016), ofrecer una contextualización radical de los conceptos de desarrollo sostenible, crisis ambiental y la propuesta de sustentabilidad de la vida proponiendo un análisis, al decir de Mignolo (2007), *desde donde y a partir de dónde se piensan* estos hechos.

Es decir, este aparte responde al primer objetivo específico de esta investigación y para ello, como se comentó, se procedió a la recopilación de diversas fuentes secundarias de información que permitieran nutrir el análisis que se despliega aquí. De esta manera, el *desde dónde*, es la Colonia Nariñense. Un sector ubicado en el barrio Mojica de la ciudad de Cali.

La planeación oficial de la ciudad dice que es una zona verde de recreación y bienestar ambiental (Horizonte Femenino, 2014; Subdirección de Planeación del Territorio, 2017). Mojica hace parte del sector de la ciudad de Cali conocido como Distrito de Aguablanca, la cual, comprende de un área de aproximadamente 5000 hectáreas.

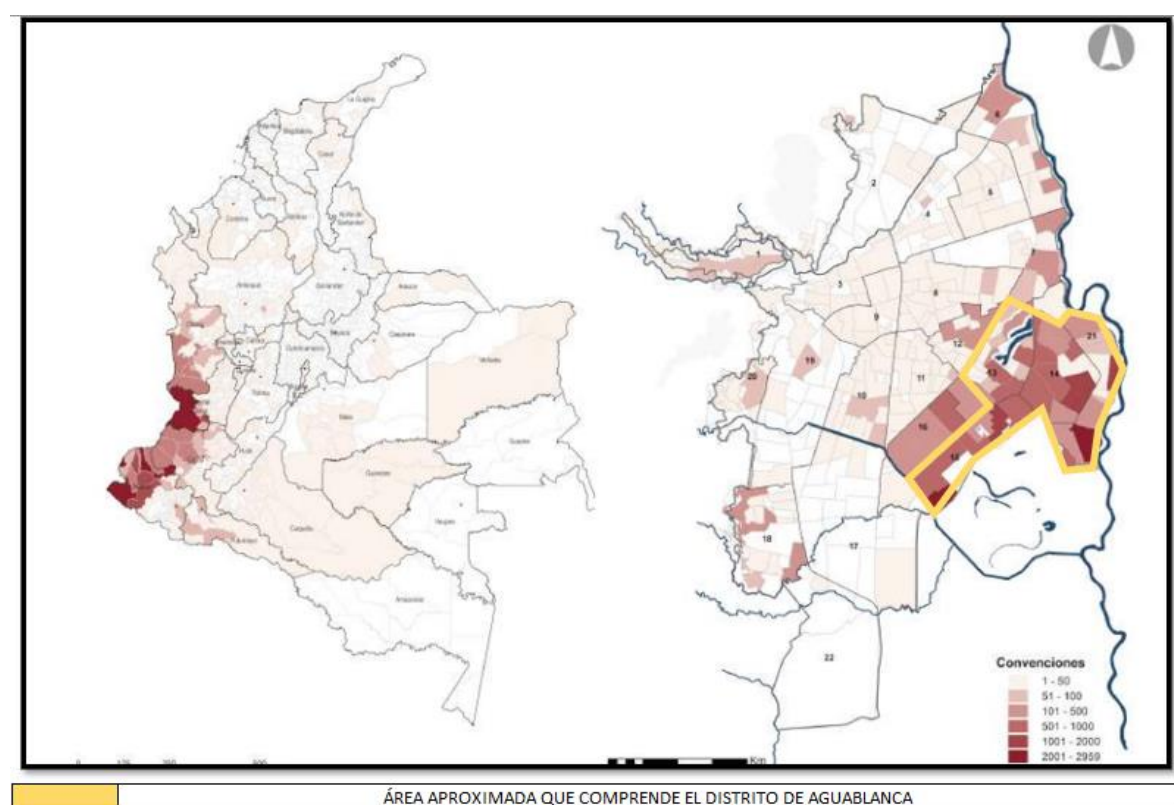
A mediados del XX, Aguablanca pasó de ser un bosque seco tropical a un gran distrito de riego para la agroindustria de la caña (Perafán Cabrera, 2014), para finalmente, debido al conflicto armado nacional, el desplazamiento forzado y las necesidades de vivienda, ser urbanizada a partir de los 80' favoreciendo la especulación inmobiliaria de los terratenientes de la ciudad (Uribe, 2007).

Hoy, la Colonia Nariñense no es ni un complejo urbanístico ni un relicto de bosque, ni un parque para los habitantes de Mojica. La Colonia Nariñense desde hace casi 30 años, es un asentamiento de desarrollo incompleto o, como coloquialmente se conoce, es una invasión (Horizonte Femenino, 2014)

en el que habitan 1312 personas (Centro de Investigaciones y Documentacion Socioeconómica, 2020).

¿Pero quienes invaden y por qué? Según el CIDSE, los asentamientos de desarrollo incompletos del Distrito de Aguablanca comparten trayectorias similares (2020), por lo que una respuesta probable es que los habitantes de la colonia nariñense son principalmente afrodescendientes (Ver tabla No.) que habitaban el Pacífico Colombiano e invaden porque son víctimas primero, del conflicto armado de más de medio siglo en Colombia, y segundo, del conflicto urbano y social de las principales ciudades del país.

Tabla 3: Municipio expulsor y barrio receptor de víctimas del conflicto armado que se autorreconocen como afrodescendientes.



Fuente: (Centro de Investigaciones y Documentacion Socioeconómica, 2020)

Con esta breve descripción, se podría plantear que la Colonia Nariñense, al decir de Paz-Salinas (2009), es un territorio de escasez y en crisis (Petit, 2009):

- Escasez natural, porque el capital natural y recursos disponibles son pocos o nulos. Ya fueron apropiados y explotados por la industria cañera y luego, por el negocio inmobiliario.

- Escasez cultural, porque sus habitantes son producto de procesos de desplazamiento y despojo tanto territorial como cultural.
- Escasez estatal, porque pese a que han habitado este espacio desde hace tres décadas, éste no ha dejado de ser un asentamiento de desarrollo incompleto.
- En crisis, ya que los espacios de juego, de ensoñación, los tiempos de intercambios gratuitos, el imaginario, se reducen y se tensionan a causa del entorno escaso.

Rodeadas de estas formas de escasez y crisis, se encuentran las niñas y los niños que participan de Abalenga. Su devenir lo ha marcado guerra y condicionado los procesos coloniales de conquistualidad. Pero también, son los descendientes de un pueblo que ha re-existido (Jaramillo Marín et al., 2019). Son un pueblo que re-inventa su negritud, su ser negra(o) (Restrepo, 2013). Y es aquí, desde este espacio geopolítico (Martínez-Galvis, 2019b), que el autor se pregunta por cómo establecer estrategias para la sustentabilidad de la vida.

Según W. Sachs (1996) y Martínez-Alier (1992), la crisis ambiental es un fenómeno que le puso límites al proceso de crecimiento económico, siendo el desarrollo sostenible definido -por las naciones “ricas” del mundo- como el discurso científico-político que articula el crecimiento económico con las preocupaciones ambientales. Ello se logró, ubicando a las víctimas del sistema capitalista, los pobres, como causantes de la degradación ambiental, al no saber usar racionalmente los recursos naturales.

De esta manera, la crisis ambiental quedó enmarcada en las preocupaciones moderno-capitalistas-coloniales, la naturaleza quedó bajo nuevas formas de capitalización (Escobar, 2007) y se renovó el proceso de subordinación de las culturas⁵¹ (Maya, 2015) a través del desarrollo sostenible, ya que ahora, so pretexto de la crisis, los pobres debían entrar en la racionalidad occidental de progreso, para dejar de dañar el medioambiente (Escobar, 1995).

Visto así, podría plantearse que la definición de la crisis ambiental y el desarrollo sostenible, son respuestas particulares del mundo occidental y sus modos de vida (Leff, 2007); por tanto, su universalidad podría ser más una pretensión que un hecho. De ahí que sea conveniente problematizar

⁵¹ Esta subordinación es de connotaciones geográficas difusas, pues al decir de W. Ospina (2006), en el sur global se pueden hallar muchos nortes y el norte global, se pueden hallar muchos sures.

estos conceptos desde márgenes *otros*, para pluralizarlos esto es: hablar de crisis ambientales y de sustentabilidades (Leff, 2007).

Por tanto, desde el espacio geopolítico en referencia se puede plantear que, si bien, este atraviesa por crisis ambientales, estas se originan no por la poca “racionalidad” en el uso de los recursos. Las causas de éstas deberían indagarse junto a los procesos que producen desplazamiento, despojo, desarraigo cultural y a su vez, para los fines de este trabajo, deberían otearse en clave de infancias. De este modo, aquí la pobreza debe ser vista como parte de la crisis y no como causa.

En virtud de ello, el capítulo estará dedicado a intentar contextualizar la crisis ambiental, redefiniéndola desde la Colonia Nariñense y a su vez, intentará problematizar el desarrollo sostenible a fin de ampliar y profundizar el debate sobre éste. El análisis propuesto intenta construir genealogías⁵² del desarrollo sostenible en Colombia, a través de tres categorías: naturaleza, cultura negra-raza e infancias.

Estas categorías se intentan relacionar en la medida en que Coronil (2003) sostiene que en la triada: trabajo/capital/terra, median relaciones⁵³ de transformación entre los seres humanos y el medio que le rodea, fruto del cual se logra la generación y acumulación de riqueza; es decir, la naturaleza -o la tierra, como la llama Marx- no es solo un factor de producción sino una fuerza generadora de riqueza y de modernidad (Coronil, 2003).

Por lo que se propone ver la disputa por la tierra y el proceso de significarla⁵⁴, estrechamente ligadas a la configuración de la Colonia Nariñense en Aguablanca, en la medida que: 1) el conflicto social y sus manifestaciones armadas, son y han sido constitutivos de la sociedad capitalista colombiana desde la independencia (Velez, 1998); 2) la causa fundamental de este conflicto, especialmente desde mediados del siglo XX a la actualidad, se encuentra en la disputa por el control y propiedad de la tierra (Renán Vega et al., 2015), sometiendo así territorios, culturas y cuerpos racializados (Villegas, 2008) y 3) las niñas y los niños, en especial, aquellos racializados, son también sujetos de conquista, objeto de desarrollo y un pilar para concretar el proyecto moderno-capitalista-colonial.

⁵² Munck (2017) plantea que la realización de genealogías tiene su fundamento en los análisis foucaultianos e implica ver los cambios contingentes de la historia de un concepto o teoría, más que la tendencias racionales del término. A su vez, Medina-Melgarejo & Costa (2012, p. 306) entienden por genealogía “como la reconstrucción de acontecimientos cuya irrupción se produce en una compleja malla discursiva que se encuentra en movimiento (RUJAS, 2010)”

⁵³ Estanislao Zuleta sostiene: “La tierra no produce rentas, ¡qué va!, la tierra produce matas; lo que produce renta son las relaciones de propiedad de la tierra (...) Es decir, Marx desbarata la idea fetichista. ¿En qué consiste el fetiche? En creer que el elemento: maquinaria, el elemento natural, tierra, producen los efectos que producen las relaciones sociales” (Zuleta, 1986, p. 138)

⁵⁴ Sea como fuente de riqueza, sea como territorio, sea como espacio para la vida.

Por tanto, en las genealogías que se intentan erigir y entretener, lo que se intentará evidenciar es la manera en que el Estado Colombiano, sea en el ámbito local o nacional, es un Estado poscolonial (Segato, 2017, 2019) que a través del conflicto armado ha sostenido una conquista permanente (Segato, 2016) de cuerpos, territorios, culturas e infancias al estar fundado y fundido a lo que Walsh (2008) denomina la matriz colonial.

Siendo así las cosas, el despliegue del desarrollo sostenible habría que perfilarlo desde una reflexión que contextualice dicho discurso global en lo territorial, es decir, se propone explorar cómo se podría entender el proceso de conquistualidad que Segato (2015, 2017, 2019) enuncia, a través del desarrollo sostenible en la Colonia Nariñense.

El argumento de Segato, invita a pensar que la(s) crisis ambiental(es) en la Colonia Nariñense se podrían definir desde las tensiones que origina el proceso conquista permanente, al ser esta una característica fundante de la estatalidad en el sur global y parte de la dinámica de jerarquización de «lo humano» como figura de autoridad” (Añón & Rufer, 2018).

Al final de este camino trazado, se espera dar luces sobre cómo las múltiples formas de escasez en la Colonia Nariñense, son producto de un proceso de disputa por el control, tenencia y poder sobre la tierra, por lo que los territorios sumidos en la escasez y crisis, son fenómenos constitutivos de la modernidad. También se espera evidenciar la manera en que se articula el desarrollo sostenible como estrategia de conquista permanente de la tierra/naturaleza, los cuerpos racializados y las infancias.

4.1. La naturaleza como objeto de conquista del desarrollo sostenible en Colombia: una revisión del conflicto armado

Pretender describir o aclarar la naturaleza del conflicto armado en Colombia y el cómo la naturaleza es central en esta disputa, es un desafío que tiene tanto de ambicioso como de inagotable. No obstante, adelantar algunas líneas sobre la cuestión permitirá dar luces sobre el objetivo de esta investigación.

El territorio del Estado Colombiano, desde la independencia hasta la actualidad, ha sido un lugar de confrontación, guerra armada, guerra político-ideológica, conflicto socioeconómico y cultural que ha dejado una siembra de muerte, sangre y odio a lo largo y ancho del país.

Los sucesivos enfrentamientos armados han estado vinculados estrechamente al ejercicio de lo que Walsh (2008) denomina como poder colonial de las clases hegemónicas quienes, desde su catolicismo, su blancura, superioridad moral, espiritual, epistemológica, poder económico y poder político, han endosado patrimonialmente el Estado, sus gentes y sus recursos, a su riqueza personal (Velez, 1998).

El carácter mesiánico con que los libertadores, inspirados en la revolución francesa, liberaron estas tierras, se ha consolidado a lo largo de estos años, a través de la radicalización de la acumulación de la tierras (Renán Vega et al., 2015), el despojo y el desplazamiento forzado (Escobar, 2004), la muerte y la violencia física, cultural, epistémica de las alteridades nacionales (Villegas, 2008).

Esto les ha permitido sostener la idea de que son gentes “superiores” a las y los negros, las y los indígenas, las clases populares o campesinas. La consolidación de esa superioridad y jerarquización se concretan en el hecho de que en Colombia han sido solo 54 familias quienes han gobernado (Ávila, 2018) y son quienes a su vez concentran la riqueza nacional (Renán Vega et al., 2015).

Esta concentración de poder y riquezas ha permitido: 1) que la estructura de la propiedad rural -y toda propiedad en general- se haya mantenido casi que intacta como herencia colonial, por lo que hoy el capital colombiano se concentra en algunos capitalistas financieros, algunos (los de siempre) terratenientes y unos pocos industriales (Renán Vega et al., 2015); y 2) las personas por su origen de clase, raza, género, edad, que representan la *alteridad* y las alternativas al orden hegemónico, han sido marginadas -cuando no- exterminadas- de las instituciones Estatales (Renán Vega et al., 2015)⁵⁵.

Esa concentración del poder y su uso social en la sociedad colombiana, siguiendo a Vélez, “dejaron de constituir un problema histórico para convertirse en una cualidad naturalmente intrínseca a ciertos individuos, grupos o familias(...a esto) puede denominarse ‘naturalización’ del ejercicio de poder” (1998, pp. 53–73).

Esa naturalización del poder y de la guerra como cotidianidad tiene como fin modernizar y articular todas las formas de trabajo⁵⁶, todos los sentidos y prácticas culturales al capital. Este proceso de

⁵⁵ El profesor Estrada (en (Renán Vega et al., 2015) sostiene que en Colombia la estructura de la propiedad no ha cambiado en virtud de al menos dos factores: 1) la tenaz oposición de los latifundistas, hacendistas, señoriales y terratenientes a la democratización de la tierra, en virtud de la cual han girado las guerras en Colombia y 2) en interés de la naciente clase industrial a perpetuar la mano de obra barata en las urbes del país.

⁵⁶ El profesor Quijano (2014) comenta en los pueblos de América persiste, como condición impuesta por la modernidad-capitalista, la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción, la reciprocidad y el trabajo asalariado como formas de producción articuladas a la acumulación capitalista.

homogenización, desde que se consolidaron las políticas de desarrollo a mediados de los 50' a hoy, ha dejado más de 8 millones de víctimas (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2019). Estas víctimas, podrían verse como la cuota humana que ha dejado el progreso, desarrollo y consolidación nacional.

A la par de estos millones trayectorias de vidas afectadas, las élites también se han volcado sobre millones de hectáreas para su sometimiento, pues las sucesivas guerras -diseñadas para despojar- han obligado a las campesinas y campesinos y a los diferentes grupos étnicos a desplazarse, lo que ha implicado a su vez, ampliar las fronteras agrícolas y urbanas a costa de la funcionalidad biológica y equilibrio ecosistémico del territorio. Para explicar este complejo proceso, propongo seguir al profesor Fajardo en extenso (en (Renán Vega et al., 2015, p. 98):

“Limitadas por el agotamiento productivo, el crecimiento demográfico y los conflictos y ante las limitaciones del desarrollo económico del país, los campesinos debieron ‘saltar’ dicho cerco e internarse en las colonizaciones más allá de las fronteras agrarias, dando impulso a la espiral de la valorización de las tierras por la vía de los ciclos ‘colonización-conflicto-migración-colonización’ que perdura hasta hoy, empujado por la guerra y por las ‘leyes para el destierro’.”

Y, más adelante anuncia que la consecuencia directa es que:

“En la actualidad existe suficiente evidencia para demostrar que tras las estrategias contrainsurgentes y paramilitares se encontraban esencialmente procesos de alistamiento violento del territorio para responder a la tendencia de la acumulación capitalista y, por tanto, (...la guerra) no puede explicarse como una disputa autónoma entre «actores armados» (...). No es posible la escisión entre guerra y acumulación capitalista.” (Renán Vega et al., 2015, p. 269)

En el marco de esta relación de acumulación capitalista y naturaleza, Pérez-Rincón (2014) ha demostrado que en los periodos dónde ha habido mayor inversión extranjera y mayor crecimiento económico (2002-2008 en el gobierno de Álvaro Uribe) es donde se concentran la mayor cantidad de conflictos socioambientales, con un claro matiz étnico⁵⁷.

⁵⁷ Pérez-Rincón (2017) evidencia que el 62% de los conflictos socioambientales entre 1993 y 2011, ocurren en poblaciones étnicas, es decir, grupos indígenas o afrodescendientes.

Retomando la idea de los ciclos, se debe mencionar que estos procesos arrojan a las alteridades nacionales (campesinos, afros, indígenas, etc.) (Villegas, 2008) hacía las ciudades, mientras que los grupos dominantes han presionado a las naturalezas colombianas ya que han sido éstas las que han adelantado los procesos de desarrollo. Estas alteridades nacionales

“venían de una cultura largamente establecida. Tenían una sabiduría en su relación con la tierra, un lenguaje lleno de gracia, en el que la rudeza y la ternura encontraban una expresión elocuente y vivaz. Eran seres dignos y serenos incorporados a una relación profunda y provechosa con el mundo. De la noche a la mañana, estos seres se vieron arrastrados por un viento furioso que los arrancó a la antigua firmeza de su universo y los arrojó sin defensas en un mundo implacable. Su sencillez fue recibida como ignorancia, su nobleza como estupidez, su sabiduría elemental como torpeza” (W. Ospina, 2002, p. 5).

En cuanto a las naturalezas, y siguiendo la hipótesis de Coronil (2003), se puede sostener que el conflicto armado y social en Colombia posee indudablemente, aunque no se reduce a ello, una dimensión socioambiental (Rodríguez, Rodríguez, & Duran, 2017) donde la naturaleza y las relaciones socioambientales que se han tejido alrededor de ésta, tienen el rol de ser, según Rodríguez et al (2017):

- Causa del Conflicto, porque el control, distribución, uso, de los recursos naturales, en especial la tierra, han estado en el centro de la problemática.
- Fuente de financiamiento para el Estado a través de regalías, cobro de impuestos, tasas de algunas actividades de extracción legal; los grupos paramilitares o guerrilleros que se han sostenido económicamente a través de actividades ilegales en el ámbito minero, maderero, narcotráfico, tráfico de fauna, etc.; y los empresarios, terratenientes y grandes capitales.
- Víctima, pues al conflicto se le puede atribuir el 53% de la deforestación en Colombia entre 1990 y 2013, el 30% de las cuencas hídricas del país hayan sido afectadas por derrames de petróleo por atentados a oleoductos, cerca de 1.965.000 hectáreas hayan sido fumigadas con glifosato entre 1994 y 2014, etc.
- Beneficiarias paradójicas del conflicto, ya que la presencia de fuerzas armadas en determinadas zonas las blindó de la llegada de megaproyectos de desarrollo.

De este modo, intentando ubicar esta discusión en el espacio geográfico, planteamos que estas lógicas que han movilizad el conflicto armado son las que han creado las condiciones de

habitabilidad, colonización y conquista del Distrito de Aguablanca y en específico de la Colonia Nariñense.

Para sostener esta idea, proponemos una mirada complementaria al proceso que expone Fajardo (2015) desde la idea de conquista permanente que se ha vinculado de la mano de Segato (Segato, 2015, 2017, 2019):

- Conquistualidad del territorio: En principio, el distrito de Aguablanca era un bosque seco tropical cuyo principal servicio ecológico era ser zona de inundación del Río Cauca, el cual, los terratenientes vinculados a la agroindustria de la caña y al commodity de la azúcar, transformaron este paisaje para acumular más tierras para la siembra de la caña (González, 2012; Perafán Cabrera, 2014)(Uribe Castro, Holguín, & Ayala Osorio, 2016), es decir despojaron el territorio de la fauna, la flora y las dinámicas ecosistémicas que le eran propias. A su vez, las personas del Distrito son en un 80% desplazadas por el conflicto (González, 2012)(Uribe, 2007). Esto quiere decir que son personas que en sus territorios de origen, la naturaleza y ellos, también han sido despojadas de sus sentidos, símbolos, prácticas y tradiciones, son conquistadas por el proyecto moderno y expulsadas hacia la urbe.
- Conflicto: En relación a los grandes proyectos mineros, agroindustriales y de desarrollo volcados hacia el pacífico colombiano a finales de los 80 e inicios de los 90, se desata una ola de violencia que aún hoy perdura (Renán Vega et al., 2015; Restrepo, 2013).
- Migración: Producto de estos combates, encubiertos como acciones por la “seguridad” y la soberanía” cuando son en realidad, estrategias de expansión del capital, fueron y son aún desplazadas cientos de miles de familias afrocolombianas hacia las periferias urbanas de la ciudad de Cali (Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica, 2020)(Escobar, 2004).
- Colonización-Conquistualidad: gracias a que el río Cauca fue contenido por el Plan Jarillón (Uribe, 2007), las tierras del Distrito fueron colonizadas por los y las desplazadas, y luego capitalizadas por los terratenientes vía especulación inmobiliaria mediante alianzas con la clase política y el gobierno local. Este proceso de colonización de espacios en la ciudad, se enmarca en un proceso de encerramiento simbólico (Uribe Castro et al., 2016) y configura una geografía violentada (Jaramillo Marín et al., 2019), a través del cual se ejerce la dominación cultural, epistemológico, donde lo moderno-blanco capitalista se impone como mandato en la ciudad de Cali.

De este modo, la naturaleza puede ser vista desde una mirada compleja y multidimensional (Rodríguez et al., 2017) y se puede plantear que la naturaleza del conflicto armado ha sido la de ser un proceso de colonialismo interno de apropiación y gestión biopolítica de la población y el territorio (Castro-Gómez & Restrepo, 2008).

En relación a la crisis ambiental, ésta se podría definir *desde* la Colonia Nariñense como un proceso que se origina en tanto el modelo capitalista de producción ha organizado la vida (en todas sus formas) alrededor de la guerra, el despojo, la radicalización del conflicto social, como estrategia de sometimiento de los pueblos, las etnias, los territorios y la naturaleza.

Es decir, la crisis ambiental vista desde la Colonia, no se explica solo como el agotamiento de los recursos producida por la producción capitalista, sino que se amplía al considerar el exterminio estructural de cuerpos, pueblos, conocimientos, prácticas, floras, faunas, suelos, aguas, que contienen los secretos que hoy la vida reclama, para reconciliar las relaciones humanos-naturalezas.

En este sentido, hablar de desarrollo sostenible y de los hoy ODS *desde* la Colonia Nariñense, implicaría entonces invertir de “sostenibles” las prácticas de quienes en el país han “jalonado” el desarrollo, el crecimiento, el progreso, quienes son los mismos que han producido y reproducido la expropiación, el despojo y la guerra por generaciones⁵⁸. Podría plantear entonces que consistiría en ¿hacer sostenible la guerra, para *sus*⁵⁹ generaciones futuras?

Esta forma de entender tales hechos, no niega el exterminio de especies de fauna y flora en Colombia o en la Colonia, ni los efectos del cambio climático o los demás problemas ambientales que ocurren en los ámbitos urbanos y rurales o más naturales, pues son hechos que efectivamente ocurren y causan deterioro en las condiciones de vida.

Antes bien, es una forma que busca complejizar la comprensión del fenómeno denominado crisis ambiental, en especial en un contexto que hemos definido de escasez y urbano (Paz-Salinas, 2009) y al que se ofrece una mirada desde los procesos de conquistualidad y ejercicio de la matriz colonial.

⁵⁸ Pérez-Rincón (2014) ha demostrado cómo en los periodos de mayor crecimiento del PIB y de la Inversión Extranjera para Colombia, ocurren un mayor número de conflictos socio-ambientales, afectando principalmente a grupos étnicos como indígenas y afrodescendientes. Estos periodos de crecimiento y conflictividad socioambiental han ocurrido en el periodo del 2002 al 2010.

⁵⁹ En este punto se quiere recordar a Shiva, quien menciona que “al igual que el Titanic, la economía global también tiene demasiadas compuertas cerradas, cubiertas separadas y políticas que garantizan que las mujeres y los niños y las niñas serán los primeros...no en ser salvados, sino en caer en el abismo” (Shiva, 2014). Con ello, creo que la autora nos advierte de que toda enunciación de salvación, debe verse desde el sentido dado por quienes la anuncian. Por tanto, aplicando estas formas, este *sus* hace referencia es a los dueños del capital en Colombia.

Así mismo, tampoco niega la necesidad de hacer un tránsito en los modos de ver, agenciar y reproducir la vida; pero sí se considera que dicho tránsito podría hacerse no solo por las autopistas que ha venido construyendo la modernidad-capitalista, hoy elaboradas de asfalto de color verde llamadas: Desarrollo Sostenible y ODS.

Para terminar se menciona que pese al proceso de conquista permanente, Aguablanca se configura como un espacio de ciudad donde, entre sus tensiones, complejidades y posibilidades, siguiendo a González (2012), es un espacio intercultural en constante movimiento y redefinición de sentidos, roles, familias, creencias, que “guarda interrogantes, dramas y conflictos poco escuchados desde el punto de vista reflexivo y, más bien, bastante estereotipados, estigmatizados e incomprensidos” (González, 2012, p. 22). De esta manera, se cree que todo interrogante es una posibilidad y toda posibilidad permite sostener la esperanza ante un modelo que apela por la autodestrucción, resignificándolo y re-existiéndolo (Martínez-Galvis, 2019b).

4.2. La raza y la cultura como objetos del desarrollo sostenible: desde la configuración del Chocó Biogeográfico hasta la Colonia Nariñense.

En el capítulo anterior, se intentó evidenciar la manera en que la naturaleza ha sido conquistada/colonizada por las élites de poder colombianas las cuales se inscriben en sistema mundo moderno-capitalista-colonial. En este acápite, se intentará introducir a esta discusión el planteo de que “la acumulación y la reproducción ampliada del capital también exigen la acumulación del discurso y culturas, esto es, su creciente normalización” (Escobar, 2007, p. 340).

Dicha normalización se fundamenta, siguiendo a Quijano (1999), en la creencia de que hay características biológicas y naturales específicas asociadas a la capacidad de desarrollo cultural y mental en general. Por lo que la historia del desarrollo podría describirse como una carrera que pretende distanciar al ser humano de su naturaleza al considerarla primitiva, salvaje, subdesarrollada, para convertirse en *civilizado* (Quijano, 1999).

Como parte de ese proceso civilizatorio, está hoy el desarrollo sostenible, que en su despliegue en el Chocó Biogeográfico⁶⁰, ha pasado por al menos tres estadios que se yuxtaponen y se proyectan también en La Colonia Nariñense en el Distrito de Aguablanca.

⁶⁰ Los términos Chocó Biogeográfico y Pacífico Colombiano serán utilizados como sinónimos. Se parte desde esta delimitación, en la medida en que tanto Cali, como los territorios de los que son desplazados los afrodescendientes que

El primer estadio, configura el telón de fondo al estar ligado al clásico modelo de desarrollo económico que va hasta antes de los años 80'; un segundo momento va desde los 80' a los 90', donde en el plano del desarrollo sostenible, el territorio es sometido a la economía extractiva de oro, madera, cultivo de palma africana y cultivos de uso ilícito; y finalmente, un tercer momento que va desde los 90 a la actualidad, en donde a partir de la cumbre Rio en 1992, el capitalismo extiende las condiciones de producción hacia la genética y la biotecnología: es decir, la ciencia logra entregarle al capitalismo la biodiversidad.

En este último estadio, dónde la protección de la naturaleza y la biodiversidad se posicionan en la agenda pública, se abre una grieta para cuestionar los modelos hegemónicos de producción, ya que las culturas *otras* al no estar necesariamente vinculadas al mercado, a los regímenes de acumulación global y al corto-placismo económico, son -al menos por defecto- más “ecológicas”. Esta legitimidad y valorización de las culturas *otras* son las que dan cabida a la sustentabilidad de la vida desde el giro biodiverso.

De esta manera, siguiendo a Escobar (1986), cuando en Colombia se empiezan a aplicar los dispositivos de control y planeación social del desarrollo, las áreas “más naturales” de Colombia fueron significadas como lugares inhóspitos, salvajes, incultos, desaprovechados y a merced de las fuerzas del clima, las enfermedades y los animales peligrosos. Debido a ello, se asumió que los habitantes de estas zonas tenían una biología y un carácter aptas para estar ahí, el primitivismo les era natural.

Esa visión que asocia el “salvajismo” de la naturaleza al “salvajismo” social, se tornan centrales en los años 60'⁶¹ para caracterizar a los y las afrocolombianas que habitan el Chocó biogeográfico, con lo cual, siguiendo a Castillo (2011), se puede considerar que el racismo es un discurso asociado a la historia de la moderna-capitalista-colonial de la nación y la cual Restrepo (2013) representa así :

“Llama poderosamente la atención la mala suerte que ha tenido siempre el Chocó (...) no hay transportes ni comercio; sus numerosos canales naturales permanecen ociosos; sus selvas cargadas de finas maderas y de plantas medicinales permanecen vírgenes; sus ríos nutridos de fecunda fauna, a nadie han incitado hacia una explotación pesquera; sus extensas zonas

habitan Aguablanca, se encuentran en este territorio que se extiende por todo el litoral pacífico colombiano hasta las cosas del Ecuador, abarcando un área de más de 187.000km².

⁶¹ Connotaciones similares podemos encontrar antes de esta época, pues la raza negra ha sido históricamente inferiorizada, no obstante nos interesa aquí indagar a partir del surgimiento de las corrientes desarrollistas, en especial, la de corte sostenible.

propicias para el cultivo del arroz en gran escala siguen incultas y casi desiertas; de la ganadería apenas sí existen unos pocos focos que no alcanzan a constituir una industria independiente. El campo carece de paisaje: no hay caminos, no hay viviendas que merezcan tales nombres, no hay construcciones, ni granjas, ni cultivos” (Contraloría General de la Nación 1943: 174)⁶².

Y más adelante, en 1961, el Departamento Administrativo de Planeación, entidad encargada de organizar los planes, programas y proyectos Nacionales para mejorar las condiciones de vida del país, mencionaba:

“El negro, sin mayor cultura, vive aferrado a sus tradiciones y en forma miserable a orilla de los ríos, donde practica una agricultura en forma incipiente o se dedica a la explotación del oro y el platino en la forma más primitiva. Vive en chozas rusticas y el único medio de comunicaciones y transporte de que dispone a todo momento es el río y su canoa (Departamento Administrativo de Planeación 1961: 104)⁶³”

Estos relatos evidencian el imaginario dominante que de los *negros* se ha tenido. Una imagen que proyecta un paisaje inexplorado y poco aprovechado para el mercado, debido su poca cultura. Esta imagen socava la historia de explotación comercial esclava, su marginación moderna y sus particularidades culturales dónde la acumulación no es prioridad. Estas imágenes que vinculan lo *negro* a determinadas áreas del país y que se articula al pensamiento colono-racista que inferioriza lo *afro*, ha configurado lo que Restrepo (2013) llama como la geografía de la negritud la cual.

Entrados los 80', se inauguran tiempos de expansión económica bajo la premisa de que las actividades extractivas jalonarían procesos de desarrollo. Para ello, los mestizos-blancos colombianos debían “descender hacia las faldas y los valles para propagarse allí, explotando el suelo aurífero verdaderamente tropical”(Villegas, 2008, p. 77) y enseñar como era que se aprovechaba un territorio. Es decir, las geografías de la negritud pasan de ser “desiertos verdes vacíos” a ser fuente de bienes extraíbles para el mercado (oro, madera, agroindustria etc).

De ahí que, siguiendo a Villegas (2008), el territorio y las gentes afro se les asignó para esta década, el rol de ser condición de posibilidad de la “civilización y el progreso nacional” y, a su vez, su principal

⁶² Citado por (Restrepo, 2013, pp. 166–167). Los paréntesis y el subrayado son míos.

⁶³ Citado por (Restrepo, 2013, pp. 174–175)

obstáculo. Para ello, se tomó la bandera de la erradicación de la pobreza y la incivildad del Chocó Biogeográfico, para que el Estado fomentase proyectos de desarrollo a gran escala⁶⁴.

Ilustración 3. Víctimas Afro del Conflicto Armado Colombiano.



Fuente: Elaboración Propia con base en (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2019)

La llegada de estos proyectos a la región, se vio acompañada de la llegada de los actores del conflicto armado: guerrillas, narcoparamilitares, el Ejército y multinacionales. Quienes, junto con el Estado, han sometido el territorio a una “remodelación espectacular de sus paisajes biofísicos y culturales, que siguen conservando un aspecto único en su género” (Escobar, 2004, p. 62) y han despojado, tanto a la gente de sus espacios de vida⁶⁵ (para ver la población víctima ver Ilustración 3), como también, al decir de Mauricio Dorado⁶⁶, del territorio de la gente ya que rompen las relaciones colectivas e imbricadas con las naturalezas y “ponen a la

gente a vivir de acuerdo a dinámicas individualizadas y mercantilizadas” (Escobar, 2016, p. 7) y separadas de los ritmos de la naturaleza.

Es decir, con los proyectos de desarrollo de los 80’, los pueblos afros han venido siendo desconectados de sus territorios para ser reconectados a las lógicas del Estado-Nacional-Capitalista (Escobar Benítez, 2014).

Sin embargo a inicios de los 90’, la crisis ambiental y el vuelco del capital hacia formas, en apariencia, “ecológicas” y “sostenibles” de explotar la naturaleza (Escobar, 2007) han revalorizado los espacios biodiversos como el Chocó Biográfico, haciéndolos un espacio a conservar por la cantidad de

⁶⁴ Notamos aquí una articulación entre esta intención de llevar progreso al Chocó con las premisas del Desarrollo sostenible expuestas en líneas anteriores, en el sentido de que para lograr la sostenibilidad ambiental los “pobres” deben prosperar para poder superar el uso inadecuado de los recursos que hacen. Sin embargo, esta hipótesis es más reflexiva que documentada, con lo cual aquí se podría abrir un espacio para la indagación investigativa.

⁶⁵ Este despojo, enmarcado en el Conflicto Armado Colombiano, ha dejado al 2016, cerca de 956.077 víctimas afrodescendientes, siendo el desplazamiento forzado, el principal hecho victimizante, afectando a cerca de 844.146 afrodescendientes (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2019). Es decir, aproximadamente el 10% de las víctimas del conflicto son afrocolombianos/as.

⁶⁶ Citado por: (Escobar, 2016)

biodiversidad que concentra⁶⁷. Es así como los expertos del desarrollo cambian su mirada sobre el territorio⁶⁸ y lo ven como el espacio para sostenibilidad económica del país, al considerar que:

“La biodiversidad de Colombia, tanto en el Chocó como en la Amazonía, será la mayor fuente de riqueza económica del país en el siglo XXI (... y) se debe convertir para Colombia en una fuente de oportunidades y posibilidades, un factor decisivo para su desarrollo (...con lo cual) el país debe prepararse para usar y aprovechar esa riqueza y, sobre todo, saberla negociar” (Restrepo, 2013, pp. 183–184)

Esta biodiversidad, proyectada desde el proyecto hegemónico, es leída como recurso económico que la Nación-Estado debe aprovechar, pues de lo contrario, los mercados extranjeros de patentes y licencias conquistaran los saberes populares, cuyos poseedores (comunidades afrocolombianas e indígenas) ignoran el valor de venta⁶⁹ (Restrepo, 2013). Esta reinventada noción de riqueza, no sustituye el proyecto extractivo clásico (minería, madera, agroindustria, etc.) sino que lo complementa y co-existe con él (Escobar, 2007; Restrepo, 2013).

No obstante, esta normalización ha encontrado múltiples formas de resistencia que introducen contradicciones y tensiones interesantes de enunciar (Escobar, 2007), resistencias cuyos ejemplos en el caso del Pacífico Colombiano, han sido paradigmáticos pues no es gratis que dos de las tres premios Goldman al medioambiente que tiene Colombia, sean mujeres afrocolombianas que habitan el Chocó Biogeográfico: Libia Grueso ganadora en 2004 y Francia Márquez ganadora en 2018.

Estas mujeres y, más precisamente, las comunidades de afrodescendientes a las que pertenecen, representan parte del sentipensamiento que palpita y es tejido desde el Pacífico Colombiano⁷⁰, han logrado dar un *giro biodiverso* al articular la biodiversidad con la diversidad cultural de los territorios como garante de la conservación de la vida⁷¹.

Y como apuntan Restrepo (2013) y Leff (2000), no es cualquier variabilidad cultural, ya que la cultura puede ser protectora o destructora de la naturaleza, sino la que ha sido ‘desarrollada ancestralmente’

⁶⁷ El Pacífico Colombiano es una de las 17 áreas megadiversas del mundo.

⁶⁸ Restrepo (2013) sostiene que esto, en parte, se debe la cumbre de Rio en 1992.

⁶⁹ Nótese que el discurso sostenible de la biodiversidad no borra la inferiorización de la alteridad, y antes la reconfigura: unas líneas arriba mencionábamos que los negros eran pobres porque no tenían cultura, ahora son pobres porque ignoran el sistema de licencias y patentes.

⁷⁰ Precisamos que son una parte, en la medida en que en el Chocó Biogeográfico también coexisten diversos pueblos indígenas con cosmologías diversas, comunidades campesinas, poblaciones urbanas, etc.

⁷¹ Restrepo sintetiza esta definición así Biodiversidad como Territorio + Cultura (Restrepo, 2013)

por los grupos étnicos. La naturaleza ya no es vista como algo que está ahí afuera separada de la cultura o la sociedad, sino que está conectada integralmente a las prácticas y sistemas tradicionales de producción (Escobar, 1999)(Escobar Benítez, 2014).

Estos sistemas tradicionales de producción también tienen implícita la diversidad, ya que una persona afrodescendiente puede dedicarse un día (o en distintas horas) a pescar, otro día a trabajar su parcela, otro a recoger oro en los ríos, otra a cazar, por lo que sus actividades económicas no están especializadas, no son intensivas ni extensivas, y tampoco todas sus actividades se encuentran articuladas al mercado, ya que no se orientan hacia la acumulación sino más bien hacia la subsistencia (Escobar, 2004).

Visto así, siguiendo a Restrepo (2013), las comunidades negras y su cultura se redefinen desde y por sus mismas gentes, ya no como *un otro inferior*, sino como una alteridad igual en sus diferencias, que ante la crisis ambiental, poseen todo un acervo que los ubican como *ecólogos por naturaleza*.

Estas cosmo-visiones afro, como las llama Escobar-Benítez (2014), podrían ubicarse en el espectro no hegemónico de los discursos ambientales, en la medida que el desarrollo sostenible propugnado para el Chocó Biogeográfico, es el del avance de las economías extractivas acompañadas del biocapital, el cual tiene implícito el peligro de llevar a estos pueblos mayores niveles de dependencia tecnológica, económica y sociocultural (Escobar, 2007)⁷².

Es de esa manera que el desarrollo sostenible expresa su proyecto continuista del crecimiento económico en el Chocó Biogeográfico y pretende conquistar los modos de producción *otros*, vendiendo la idea de que con el biocapital o el capital ecológico se logrará el desarrollo. Sin embargo, la globalización de la preocupación ambiental como se comentó, ha permitido la construcción de alternativas locales al desarrollo sostenible que han desestabilizado la universalidad del desarrollo sostenible y han revalorizado, en un sentido más allá de lo económico, el ser afro.

Ahora bien, Cali es una ciudad que se ha construido articulada al sistema mundo moderno-capitalista-colonial y, bajo similares articulares entre el ejercicio del poder, los procesos de conquistualidad y

⁷² Es de recordar que, para “aprovechar” los recursos biodiversos se hace necesario poseer conocimientos -al menos- jurídicos y científicos. Ese capital cognitivo, se encuentra concentrado en las naciones potencia. Además, la arquitectura de protección de derechos de explotación ha sido diseñado por y para las potencias y finalmente, este mercado se encuentra atravesado por el capital político y la capacidad de negociación que, otra vez, se encuentra concentrado en las grandes potencias. De este modo, esa promesa de progreso, nuevamente recordando a Shiva (Shiva, 2014), quizás es solo posible para ellas (las potencias).

jerarquización racial, ha configurado geografías de la negridad (Restrepo, 2013) que se yuxtaponen con las geografías violentadas (Jaramillo Marín et al., 2019) en el Distrito de Aguablanca y en la Colonia Nariñense (ver ilustración 4).

Dicho de otro modo, González (2012) y Urrea et al. (2007) sostienen que Cali es la segunda ciudad con mayor población afro de Latinoamérica y están concentrados predominantemente en el Distrito de Aguablanca, a su vez, este territorio es el que concentra los mayores índices de violencia (homicidios, robos, riñas), de pobreza, de hacinamiento por vivienda, de analfabetismo, mayor porcentaje de desempleo, de informalidad laboral (Barbary, Urrea, Bruyneel, & Ramírez, 1999; Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica, 2020; Observatorio de Seguridad de Cali, 2010) y a su vez, es un territorio que ha sido encerrado física (falta de vías, de rutas de transporte público) y simbólicamente (estigmatizado, racializados) (Uribe Castro et al., 2016).

El Distrito, y en especial La Colonia Nariñense, son espacios que carecen de todo interés para el Estado y para el resto de la ciudad. Es un territorio vacío de riqueza donde la habitan personas poco gratas (negras y negros), gentes “*revoltosas*” como lo menciona Centeno (2013) en un relato que transcribe:

“Ya ellos llegaron (refiriéndose a un grupo de afrocolombianos que estaban iniciando un proceso de invasión) a esta parte de aquí (refiriéndose a la Colonia), y fueron llegando, y se acogieron porque no se veían revoltosos, y llegaron por limitado tiempo, y por limitado tiempo resulta que antes fueron trayendo, trayendo (...) “Hacete aquí, hacete aquí, hacete más allacito...” Digamos que así fue que se pobló, ese fue el método, y como se creía que iba a ser por medio de la alcaldía que había en ese tiempo, que iban llegando a esos barrios, pero nunca se iban a quedar todo ese tiempo, y que iban a ser revoltosos (...) Pero lo que pasa es que esta es una familia, son familias todos, los que hay alrededor. Yo no sé si es la familia más humilde de Cali, porque nos aguantamos todo; todo es que, que te matan un hermano, y se vive con el asesino al lado, eh, le roban a usted el bolso, el celular, y vive con el ladrón al lado” (Centeno Perea, 2013, p. 72)⁷³

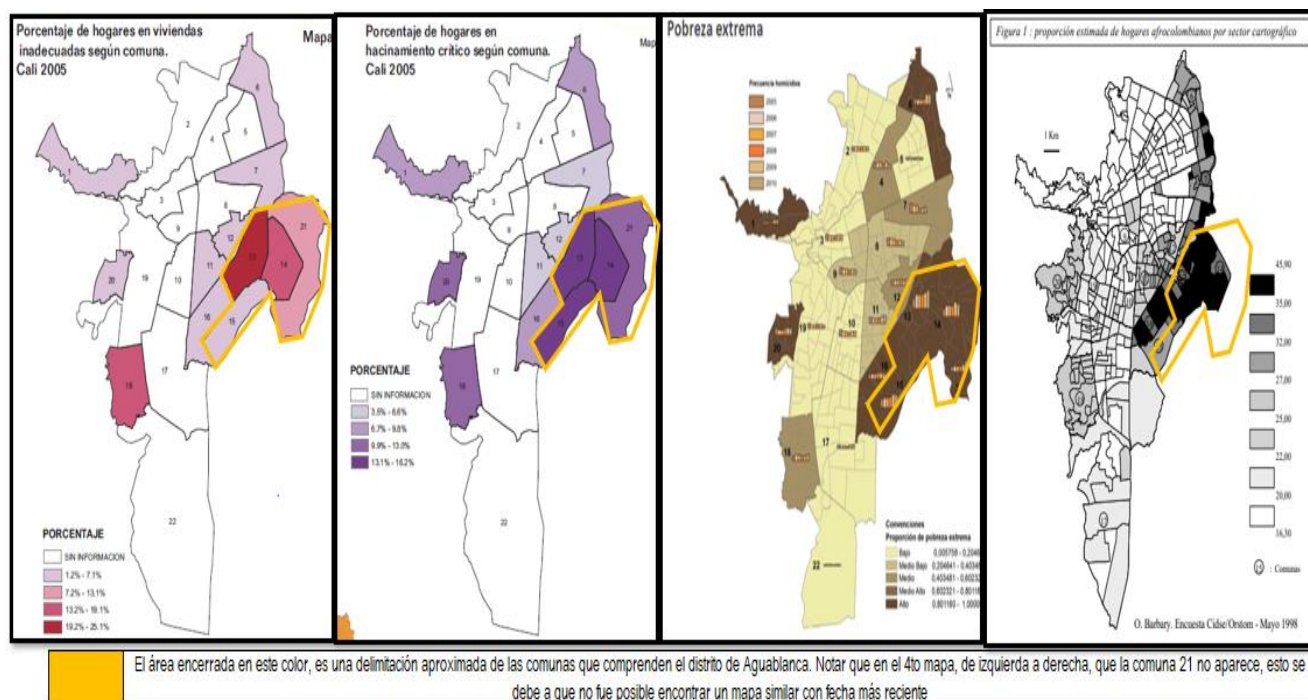
Se puede apreciar en el relato las relaciones que la ciudadanía hace de la colonia: un lugar violento, de gentes violentas, dónde el resto de la ciudad es la que los padece. Su historia de desplazamiento

⁷³ Los paréntesis son míos.

y guerra no aparece, son “humildes” (pobres) pero eso no importa ni explica nada. Dicho de otro modo, aparece una representación naturalizada entre su violencia, su territorio, su “raza”. Por su parte, el Gobierno Local solo es mencionado para recalcar las promesas incumplidas a la comunidad.

Este clase de representaciones según Uribe et al. (2016), hacen eco en los múltiples medios de comunicación e inclusive en el discurso oficial y re-producen una imagen generalizada, estereotipada, racista del Distrito de Aguablanca como un territorio potencialmente dañino por gentes. Rara vez aparecen menciones a las causas de dicha configuración, ello es silenciado e invisibilizado por toda la institucionalidad, desde el Gobierno hasta las escuelas (Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2012).

Ilustración 4. Geografías de la pobreza y geografías de la negridad en Cali.



Fuente: (Observatorio de Seguridad de Cali, 2005, 2010)(Barbary et al., 1999)

De esta manera, se tiene que en Cali:

“la población afrocolombiana presenta estructuras sociodemográficas y socioeconómicas que reproducen y retroalimentan situaciones de pobreza y desigualdad social, lo que genera un círculo vicioso de desventajas acumulativas que limita las posibilidades de movilidad social ascendente de los afrocolombianos con mejores credenciales educativas (Blau y Duncan

1967, Merton 1996; Atria, 2004) y coarta la supervivencia saludable de los individuos y los hogares afrocolombianos más pobres (Livi-Bacci 1995)¹." (Urrea et al., 2007).

Estas condiciones de vida, al modo de entender en esta investigación, no son una externalidad más, sino que son la expresión de la estrategia de conquistualidad de la *raza negra* y representan las estructuras socio-económicas y culturales que sostienen la matriz colonial del poder que aún opera en la ciudad en la configuración de geografías de la negritud y violentadas (Jaramillo Marín et al., 2019; Restrepo, 2013). Es decir, Cali es una ciudad dónde inferioriza, invisibiliza, encierra y silencia al pueblo afro, porque en Cali:

La connotación que se da a las relaciones sociales provocada por la esclavitud y la necesidad de justificarla no se desdibujó con la emancipación, pues los colores blanco y negro continuaron simbolizando riqueza y miseria, poder y subordinación. La libertad no significó por sí misma el rompimiento de barreras para acceder en igualdad de condiciones a empleos decorosos, a la propiedad o la educación, ni posibilidad real para integrarse a la sociedad por vías exentas de discriminación." (PNUD, 2008, p. 74)

Visto así se puede suponer que, contrario a las comunidades negras rurales o que co-habitan con la selva, en este espacio urbanizado puesto en escasez y en crisis, se complejiza el poder emprender luchas de revalorización cultural que conduzcan hacia el giro biodiverso y la sustentabilidad de la vida. Puesto que, lograr hilvanar las diversas prácticas culturales negras con la biodiversidad, es difícil porque se carece precisamente de ella.

Por otro lado, si bien el desarrollo sostenible podría ser una opción para activar procesos de cuidado del entorno, sospechamos que éste también constituye una amenaza que puede borrar o conquistar las prácticas culturales que aún subyacen en la Colonia.

Se cree entonces, que el camino para establecer estrategias para la sustentabilidad de la vida, pasan por resignificar lo que implica *ser afrodescendiente* desplazado, en un entorno urbano, escaso y en crisis. A partir de ahí, se pueden activar procesos de etnización y revitalización de la cultura, en aras de convertir al Distrito de Aguablanca y la Colonia Nariñense, en un territorio para la vida. Ello es una forma de ampliar la mirada del giro biodiverso pasando de "conservar la cultura para conservar la vida y viceversa", a proceso que implique asumir la revitalización de la cultura para revitalizar espacios de vida y viceversa.

4.3. La conquistualidad de las niñas y niños por el Desarrollo Sostenible.

En los acápites anteriores se intentó evidenciar la manera en que los procesos de conquistualidad de la naturaleza y de la cultura afro se configuran en la Colonia Nariñense, y por asociación, en el Distrito de Aguablanca, a través del Desarrollo Sostenible.

En este camino, se ha puesto en relevancia cómo el conflicto armado, el desplazamiento, el despojo, los procesos de racialización en la configuración de geografías de la negritud, el biocapital y las estrategias de desarrollo sostenible, son los dispositivos que materializan las relaciones moderno-coloniales en la Colonia.

Siguiendo con el análisis propuesto, ahora se propone indagar por cómo la conquistualidad se concreta en las infancias, predominantemente afro, del espacio geopolítico en cuestión. Para ello, como en los anteriores acápites, los análisis dialogaran desde lo Nacional, la región del Chocó Biogeográfico, el Distrito y la Colonia.

Se inicia comentando que, si bien Pedraza (2007) manifiesta que la noción contemporánea de las infancias surge con la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia en 1989, en Colombia siguiendo a Amador Baquiro, ésta “se convirtió en el parámetro para el agenciamiento del cuerpo social” (2009, p. 253), a partir de los primeros años del siglo XX, momento desde el cual los y las niñas son agenciadas por el Estado con el fin de solucionar sus “carencias”, para que puedan aportar al país (Uribe-Guzmán, 2016). Es decir, las infancias colombianas antes de ser sujetas de derechos, son factores de desarrollo.

Esta agencia Estatal, siguiendo a Saldarriaga & Saenz (2007), consistía en emular los progresos de los países potencias, al considerar que la *raza colombiana* debía producir y organizarse como las sociedades más *desarrolladas*. Junto a ello, la *raza colombiana* debía ser purificada ya que esta se encontraba degenerada al estar mezclada con *razas inferiores*. Es decir, se hacía necesario que las futuras generaciones tuvieran mejores genes y que los niños y niñas de *raza mezclada*, fueran educados para que fuesen *menos peores* (J. C. Amador Baquiro, 2009; Saldarriaga & Saenz, 2007; Uribe-Guzmán, 2016).

A partir de ello, se consolidaran tres hechos: 1) las ideas coloniales de inferiorización de las culturas a partir de la biologización de su diferencia, así como su prescindibilidad (etnocidio) física, simbólica y social; 2) se endosaron los niños y las niñas, al progreso y desarrollo de la nación (Uribe-Guzmán,

2016); y 3) estos elementos que consolidan la matriz colonial del poder en las infancias, son institucionalizadas a partir de estrategias educacionalizadoras para la -al decir de Amador – la subordinación de la infancia (J. C. Amador Baquiro, 2009).

Dicho de otro modo, la consolidación del interés de educar a los niños y niñas colombianas, viene acompañada de una estrategia por “limpiar” cultural, cognitiva y socialmente, los “vestigios” de las razas impuras, primitivas, inferiores, consideradas deficitarias para jalonar el desarrollo del país. En términos de las claves que se vienen sosteniendo, siguiendo a Segato (2017, 2019), esto implica ver que las políticas públicas desplegadas en el territorio, en especial, desde la escuela, se han convertido en el escenario de conquistualidad de la infancia Colombiana.

Esta subordinación de la infancia (J. C. Amador Baquiro, 2009) o conquista permanente⁷⁴, se viene articulando con las agendas internacionales de desarrollo desde mediados de los 50', dándole un nuevo impulso a la centralidad de la escuela y la educación. Por ejemplo, instalada la agenda del desarrollo humano, siguiendo a Uribe-Guzman (2016), la lucha contra la pobreza se consideró un asunto que implicaba dotar al individuo de las capacidades necesarias para introducirse a los mercados laborales y de consumo. Con lo cual, las inversiones en educación pasaban a ser fundamentales para dicho propósito, pues el

“gasto en los más pequeños se concibe como una inversión que genera grandes beneficios a largo plazo sobre la productividad de los individuos, el crecimiento y la eficiencia económica (... por lo que) esa inversión debe iniciarse lo más rápido posible, ya que la rentabilidad aumenta si se hace de manera temprana” (Uribe-Guzmán, 2016, p. 64)⁷⁵

Esta perspectiva es reintroducida en la agenda del desarrollo sostenible u ODS. Si bien, el tema de la niñez es abordado en varios objetivos (como el ODS 1, 2, 3, 5), es el objetivo 4 el más ligado a ella, el objetivo de la educación. Visto así, para el PNUD el desarrollo sostenible se logrará en la medida que la infancia (en singular) sea educada para adquirir los conocimientos teóricos-prácticos para promover prácticas sostenibles (PNUD, 2016) y dejen de utilizar de un modo *no racional* los recursos.

⁷⁴ Vale anotar que el término subordinar, difundido por Foucault, podría, quizás, silenciar también determinadas realidades: este término denota que existe un dominador-explotador que sabe usar el poder y un dominado-explotado que, más o menos pasivamente, es víctima de las relaciones de poder. Mientras que el término conquistualidad o conquista permanente remite al combate no solo armado (que también), sino creativo, inventivo, estratégico, al afán de mantenerse a través de diversas batallas. Es decir, con conquista permanente, se hace colación a un proceso activo, de ida y vuelta, de respuesta y contra-respuestas, donde en las relaciones vencedor-vencido siempre dan lugar para la re-existencia.

⁷⁵ Los paréntesis son míos.

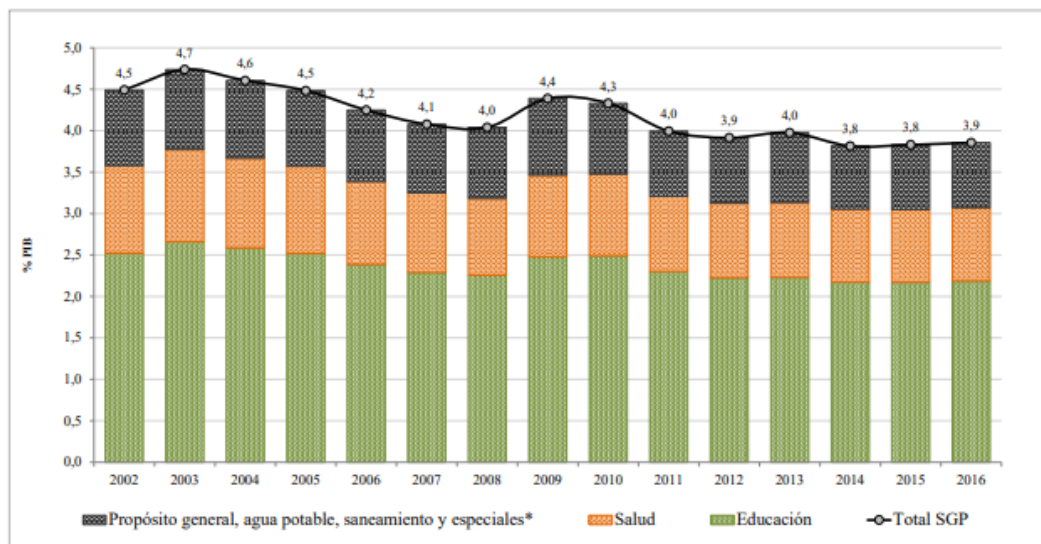
Con este argumento no se pretende negar la importancia de la educación para una comunidad o país. Más bien se pretende revelar qué educación es la que se promueve, cuáles infancias son las que se pretenden construir y desde cuáles perspectivas. Desde los ODS y el desarrollo sostenible, se podría plantear que se promueve una educación que invisibiliza las *trayectorias otras* de las comunidades afrocolombianas del Chocó Biogeográfico, cuyas prácticas tienen potencia armonizadora de la vida (Escobar, 2016; Escobar Benítez, 2014; Restrepo, 2013).

Esto ocurre, porque la educación y en especial, la educación ambiental que se ofrece desde los ODS, al decir de Gaudiano (2001), se presenta sin historia, sin fisuras, de manera coherente, continua, universal y sucesiva. Dicho de otra manera, es una educación que propende por la homogenización de los saberes, de las historias y las condiciones de vida, pues por sí mismos no dan cabida a los saberes *otros* que caminan por América Latina, Colombia o el Pacífico Colombiano.

Esta forma “universalizante” de presentar la educación, queda manifiesta cuando se revisan los logros de Colombia en cuanto a sostenibilidad. En el informe voluntario sobre los avances en los ODS, menciona que el principal logro se da en la educación e informan que se ha destinado el 58.5% del gasto público financiado con del Sistema de General de Participaciones y el 18% gasto público financiado con recursos del Sistema General de Regalías (PNUD, 2018).

No obstante, como se puede ver en la ilustración 5, este esfuerzo en educación es más bien una tendencia consolidada desde antes de la agenda 2030 y es más, dentro de las metas e indicadores, Colombia ni siquiera adoptó el punto 4.7 referido a educación para el desarrollo sostenible. Es decir, ello acentúa más la sospecha sobre los verdaderos avances de Colombia en materia de sostenibilidad.

Ilustración 5: Sistema General de Participaciones – Apropriaciones por Finalidad.



Fuente: Tomado de (Melo-Becerra & Ramos-Forero, 2017). Las pocas fluctuaciones de la barra verde, evidencian que las inversiones en educación no son una consecuencia de la agenda 2030.

Por lo que se puede plantear que dichas inversiones en educación para la infancia son puestas en el lenguaje ODS para proyectar la imagen de que en Colombia las *futuras generaciones* serán *sostenibles*, pero en realidad son la continuidad⁷⁶, pintada de verde, del agenciamiento y conquistualidad de las infancias a través de la escuela productora y reproductora de desarrollo, colonialidad, capitalismo, modernidad, racismo.

Este proceso educualizador, se acompaña también de la estrategia guerrerrista que se ha descrito en líneas anteriores. De las más de 8 millones de víctimas, 1.7 (el 15.83%) millones han sido menores de edad (menos de 17 años), siendo 179.837 afrocolombianos (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2019). Estas infancias víctimas del conflicto han sido convertidos en “hijos” de todas las violencias (Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado, & Fajardo-Mayo, 2018).

Además de ser víctimas, las infancias y juventudes han padecido la guerra desde los grupos armados. Dice Amador-Baquiro (2013) que el 90% de las fuerzas militares está compuesta por jóvenes y, sostienen Ospina et al. (2016) que en las guerrillas entre el 52.3% y el 50.14% de los milicianos ingresó siendo niños o niñas y en las Autodefensas este porcentaje se ubicó en el 38.12%. Esta múltiple

⁷⁶ Sería interesante investigar estos informes voluntarios en profundidad, para identificar estas continuidades-rearticulaciones que se producen alrededor de la agenda 2030, puesto que no se pretende señalar que todo sigue igual más no necesariamente esta agenda es disruptiva con la historia. Y no es igual, por lo que se ha venido señalando, en ocasiones estas re-articulaciones, producen y legitiman sentipensamientos y saberes emergentes.

exposición a la guerra, en un país que ha hecho de ella el acto constitutivo y fundante del desarrollo, conlleva a la militarización de la vida en los niños, niñas y jóvenes del territorio.

Con esto se quiere señalar, siguiendo a M, Ospina, Carmona & Alvarado (2014) y a Ospina-Alvarado et al (2018), que los niños, las niñas y jóvenes han sido objeto (y lo son aún) de violencia directa (física) y todas las violencias estructurales, simbólicas, cognitivas y culturales (ver Tabla 4)a fin de sostener el poder de las élites y todo el proyecto de *desarrollo*, sea este sostenible, humano o económico (Uribe-Guzmán, 2016).

Tabla 4. Hechos victimizantes en el marco del conflicto armado en menores de edad.

HECHOS VICTIMIZANTES EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO POR GRUPO ÉTNICO EN MENORES DE EDAD A 2016						
Hecho Victimizante	Ninguna	Comunidades Negras (Negra(o)+Palenquero+Raizal)	Indígena	Gitano(a) ROM	Total general	% Por hecho Victimizante
Abandono o Despojo de Tierras	199	11			210	0.01%
Acto terrorista	4,762	1,477	293	8	6,540	0.38%
Amenaza	46,693	6,789	901	38	54,421	3.16%
Delitos contra la integridad sexual	584	140	12	2	738	0.04%
Desaparición forzada	5,696	408	134	12	6,250	0.36%
Desplazamiento	1,405,852	170,765	39,304	5,758	1,621,679	94.06%
Homicidio	30,384	1,809	458	56	32,707	1.90%
Minas Antipersonal	276	32	19	1	328	0.02%
Perdida de Muebles o Inmuebles	218	27	2		247	0.01%
Secuestro	384	36	7	2	429	0.02%
Sin información	1	-			1	0.00%
Tortura	196	38	5		239	0.01%
Vinculación de Niños y Adolescentes	212	16	16	1	245	0.01%
Total general	1,495,457	181,548	41,151	5,878	1,724,034	100.00%
Porcentaje por Grupo Étnico	86.74%	10.53%	2.39%	0.34%	100.00%	

Fuente: Elaboración propia con base en (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2019)

Esta experiencia de guerra y despojo se complejiza aún más, siguiendo a Castillo & Caicedo (2012), sí estos niños y niñas, de por sí subalternizados por su edad, se encuentran racializados como negras(os). Además, como se comentó en un acápite anterior, la ruralidad desplazada carece de valoración social en la urbe, por lo que a esa carga negativa de *ser desplazado(a)*, se le suma la de

ser negra(o). Es decir, desde una visión interseccional (Viveros Vigoya, 2016), las infancias negras suelen ser oprimidas -al menos- por *ser infantes, negras(os), desplazadas(os), rurales*⁷⁷.

Estos procesos de inferiorización, podrían entenderse como:

“un contenido que se internaliza y se objetiva en la experiencia de hacerse parte de una sociedad determinada. (...) Así las cosas, el desenvolvimiento del racismo (clasismo, adultocentrismo) como un hecho asociado a la historia de la escuela corre a la par con los discursos que se producen y se han producido acerca de la externalidad moderno/occidental” (Castillo Guzmán, 2011, p. 62)⁷⁸

De este modo, si como se ha dicho aquí, el desarrollo sostenible hace parte de las continuidades moderno/occidentales⁷⁹, entonces éste -junto con la agenda 2030 y ODS- podría considerarse como parte del proceso de limpieza cultural-racial en las infancias; el cual es iniciado con el despojo y destierro de los y las niñas de sus territorios para luego concretarse en las acciones educadoras.

Es decir, las infancias despojadas, a medida que se reasentan en las ciudades, son ancladas a las dinámicas del progreso y desarrollo a través de la invisibilidad, inferiorización, adoctrinamiento en las escuelas, donde sus tradiciones y legados son silenciadas con las prácticas y contenidos de enseñanza (Castillo Guzmán & Caicedo, 2016; Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2012).

Dirigiendo ahora la mirada hacia el espacio geopolítico de esta investigación en Cali y, apoyado en informe de Osorio-Mejía (2018), se puede evidenciar que entre el 54% y 74% de menores de 18 años del Distrito de Aguablanca, se encuentran registrados en el SISBÉN-III⁸⁰ (Osorio-Mejía & Aguado-Quintero, 2018), es decir, están identificados como población potencialmente beneficiaria de programas sociales por encontrarse en una o varias condiciones de vulnerabilidad sico-social y/o económica.

Es decir, las infancias de Aguablanca y de la Colonia Nariñense, comparten las brechas, diferenciaciones y desigualdades históricas de los pueblos afrocolombianos. Osorio-Mejía et al. (2018)

⁷⁷ También lo estarían en función del género. Pero, al no haber introducido esta categoría en el estudio, se menciona en este pie de página.

⁷⁸ Los paréntesis son míos.

⁷⁹ Así las denota Castillo Guzmán (2011), en este texto se ha optado por la expresión sistema mundo moderno-capitalista-colonial.

⁸⁰ En Colombia existe un sistema denominado SISBÉN-III, el cual es un sistema de acceso gubernamental que identifica, mediante la realización de encuestas, calificación de vulnerabilidades y condiciones socio-económicas, potenciales beneficiarios de programas sociales.

demuestran que varios indicadores de vulnerabilidad para las niñas y niños de Aguablanca, se encuentran por encima del promedio de la ciudad (Ver tabla 5.). La pobreza extrema, el hacinamiento en los hogares, las condiciones de seguridad para las infancias negras del Distrito tienden a empeorar desde el 2014, afectando, entre otros factores, el adecuado desarrollo físico, emocional y cognitivo

En esta medida, se comparte el planteamiento de Castillo & Caicedo (2012), cuando afirman que “la niñez afrocolombiana (caleña) se enfrenta en la vida diaria a una ciudadanía mayoritariamente racista (...que) condena la diferencia” (Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2012, p. 22).⁸¹

Además de los anteriores indicadores, el informe demuestra que las niñas en Aguablanca enfrentan tasas de embarazos a temprana edad mayores al del promedio de la ciudad (Osorio-Mejía & Aguado-Quintero, 2018). Esta situación radicaliza la vulnerabilidad de estas niñas pues ponen en riesgo su salud física y emocional, aumentan los riesgos de deserción escolar, obstaculizando así, oportunidades de ascenso social y económico.

Tabla 5: Situación de los menores en las Comunas de Aguablanca versus el promedio de la ciudad.

Comuna	% De menores en el SISBÉN-III	% de menores en pobreza extrema registrados en el SISBÉN-III	% de menores en hacinamiento registrados en el SISBÉN III	Homicidios de niños y niñas por cada 100.000 habitantes	Madres entre 15 y 19 años por cada 1000 habitantes mujeres	Niñas entre los 10 y 14 años que se convirtieron en madres por cada
13	61.7%	13.3%	8.6%	26.9	50.1	2.3
14	65.6%	12.0%	3.0%	37.3	61.3	2.2
15	52.4%	11.4%	2.3%	39.5	59.8	2.3
21	69.5%	12.8%	4.4%	28.2	71.6	3.0
Promedio Ciudad	45%	9%	3%	18.1	41.8	1.6

Fuente: Elaboración propia con base en (Osorio-Mejía & Aguado-Quintero, 2018).

Por tanto, un niño o niña afrodescendiente en ciudad de Cali, con base en los estudios de Viafara & Urrea (2006), Urrea et. Al. (2007) y Osorio-Mejía & Aguado-Quintero (2018), deberá enfrentarse a mayores condiciones de vulnerabilidad socio-demográfica y económica que en el resto del país donde hay presencia de negritudes.

En la ciudad de Cali con respecto a otras del país, la población afrocolombiana presenta mayores niveles de analfabetismo, menores tasas de asistencia escolar, menor éxito a nivel escolar y

⁸¹ Los paréntesis son míos.

profesional, menor cobertura en salud, peores condiciones de vida lo que a su vez repercute en la repetición de ciclos de pobreza, violencia, exclusión y racismo (Urrea et al., 2007).

Estas condiciones estructurales y estructurantes de las vidas de los niños y niñas del Distrito de Aguablanca, llevan a cuestionar el rol de sujetos y sujetas educables ambientalmente con que han sido signados en las agendas internacionales de desarrollo sostenible, hoy ODS. Ya que estas se encuentran soportadas en el relaciones de poder que conquistan (subordinan) a los niñas y niñas a través de los discursos e instituciones que les asignan el “deber ser” niño(a)(Valencia Torres, 2011).

Pensar en los y las niñas de Aguablanca, requiere pensar en “infancias segregadas y al mismo tiempo afectadas por la colonización que niega otros saberes (...e) imponen un comportamiento hegemónico que no permite un pensamiento diferente” (Medina-Melgarejo & Pantevis-Suares, 2018, p. 17) y a su vez, de que su contexto, se puede caracterizar como un espacio de escasez, en el sentido dado por Paz-Salinas (2009, p. 54).

En este punto, se considera conveniente recordar que, como ya se ha dicho, si bien el poder hegemónico pretende ser totalizante, en esta investigación no se asume como un proyecto determinista. En esta línea Pavez (2012), sostiene que los niños y las niñas despliegan diversas formas de vivir sus infancias, por lo que las formas en que se produce y reproduce el orden social siempre serán transformables.

Por tanto, los imaginarios e ideas de los niños, niñas y adolescentes son complejas, profundas y pueden estar determinadas o no, por su contexto. Pueden ser, en sí cualquier cosa menos homogéneas, unilineales o universales, pues tal y como lo han evidenciado en diversos trabajos con niños y niñas Bonilla (2017), Medina & Pantevis (2018) y Ospina-Alvarado et al. (2018), ellos son potencia, son emergencia y son re-existencia. Y son a estas complejidades a las se propone hacer un acercamiento en los acápites siguientes.

5. DEFINIENDO LA CRISIS AMBIENTAL Y UN AMBIENTE SUSTENTABLE CON LOS NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES.

Esperando haber cumplido el primer objetivo específico, en este punto la investigación continuará en compañía de las voces invitadas a este dialogo, es decir, para los objetivos que restan se pasará a comentar los resultados del trabajo realizado *con* las niñas y niños del Taller de lectura Abalenga.

Se recuerda que, en este punto, las fuentes de investigación son los trabajos realizados por las niñas y niños a lo largo de las 5 sesiones, en la que cada una duró tres horas. Estos trabajos pueden ser escritos o dibujos que están articulados a unas preguntas orientadoras y se enmarcan en las relaciones establecidas a través de las lecturas realizadas.

El análisis de los trabajos de las sesiones 1 & 2 abordan el objetivo específico dos, constituyendo la categoría **“Las manifestaciones de la crisis ambiental y percepciones sobre el entorno”**. Por su parte, las sesiones 3 & 5 se enfoca en trabajar el objetivo específico tres, constituyendo la categoría **“Soñando un entorno sustentable”** y la sesión 4 abordan el objetivo específico 4 que es la categoría **“Potencialidades para construir sustentabilidades”**. En la tabla 6, se detalla el esquema seguido.

Tabla 6. Sesiones, lecturas, objetivos y categorías de trabajo.

RELACIÓN ENTRE SESIONES-LECTURAS-OBJETIVOS Y CATEGORÍAS			
Sesión	Lectura	Objetivo	Categoría de los resultados
Sesión 1: El medio ambiente y la crisis ambiental Sesión 2 ¿Cómo es mi entorno?	El Rapero y la Dragona Guardianiana del Clima Francia Márquez defensora de la vida	› 2. Caracterizar cómo las niñas y los niños sujetos de investigación entienden y se relacionan con su entorno.	Las manifestaciones de la crisis ambiental y percepciones sobre el entorno
Sesión 3 ¿Cómo sueño mi entorno? Sesión 5 Cierre del Ciclo	Josefina Kingler, Descubriendo lo Realmente Importante Elaboración de Maqueta	› 3. Analizar cómo las niñas y los niños imaginan, sueñan y/o desean sea su entorno.	Soñando mi entorno
Sesión 4 ¿Qué estaría dispuesto/a a hacer por mi entorno?	Libia Grueso, Naturaleza Vida y Tradición	› 4. Describir las potencialidades de las niñas y los niños para contribuir a la sustentabilidad de la vida.	Potencialidades para construir sustentabilidades

Fuente: Elaboración propia

En cada categoría, los trabajos fueron clasificados en subcategorías que detallan de manera específica sus contenidos y son tomadas como el *saber emergente* sobre la crisis ambiental y la sustentabilidad de la vida.

Así, cada categoría contendrá la descripción de las actividades realizadas y las impresiones de las talleristas, tomadas desde las fichas de sistematización (Diario de Campo) realizadas al finalizar cada sesión. Luego, se explicarán las subcategorías asociadas a cada una, termina con una interpretación o apunte general, para dar paso a la siguiente categoría.

5.1. Las manifestaciones de la crisis ambiental y percepciones sobre el entorno⁸².

5.1.1. Descripción de la Categoría y de las Sesiones 1 & 2.

Esta categoría, en relación al segundo objetivo específico, tiene como propósito describir y caracterizar las manifestaciones que las niñas y niños participantes identifican de la crisis ambiental, las percepciones sobre su entorno y la manera en cómo se relacionan con él.

Para ello, se destinaron dos sesiones. La primera tuvo como objetivo, según la ficha del 12 de octubre de 2019, ambientar el tema de la crisis ambiental, sus posibles causas y consecuencias para la humanidad y la segunda, realizada el 19 de octubre de 2019, proponer un dialogo sobre cómo el entorno es el espacio que posibilita, limita, permite la vida, entendiendo entorno como todo lo que rodea la cotidianidad.

La sesión 1 estuvo acompañada de la rima “El Rapero y la Dragona”, elaborada por Ecologistas en Acción y adaptada por el investigador al contexto, es decir, se reemplazaron frases y expresiones españolas por las formas en que se expresan en el Taller. Los trabajos de esta sesión fueron codificados con las iniciales “R&D”.

Por su parte, la sesión 2 se acompañó de la lectura elaborada por el investigador y aprobada por las talleristas: “Francia Marqués, Defensora de la Vida” y los trabajos se les asignó las iniciales “FM”. Francia Marqués, es una lideresa social afrocolombiana, nacida en el Consejo Comunitario de la Toma, ubicado en el municipio de Suarez-Cauca. Francia en el año 2014 lideró acciones para liberar el Río Ovejas de la minería ilegal y la megaminería, reivindicando el derecho de su comunidad a cuidar de él, a proteger su naturaleza, a poner en el centro la vida sobre la economía y defender sus tradiciones.

Su voz, hoy por hoy, representa el sentir y la cosmovisión de muchas comunidades negras a lo largo y ancho del país. Luego de la batalla para cuidar del Río Ovejas, se declaró en lucha permanente contra el racismo estructural, la depredación de la naturaleza, las políticas estatales de muerte, el patriarcado opresor de mujeres y es defensora incansable de la vida, los derechos humanos y las comunidades negras. De ahí que se haya querido contar su historia en Abalenga.

⁸² Los anexos de esta categoría están accesibles a través del siguiente link: https://drive.google.com/file/d/1JLk9Rt04OjjbCTwsTlbeIJEtT-Y0bV_F/view?usp=sharing

La actividad de inicio de la primera sesión fue un “Tingo-Tingo-Tango”, que consiste en pasar un objeto mientras alguien con los ojos cerrados canta “Tingo-Tingo”, cuando decide parar la persona vendada, dice “Tango” y quien tenga el objeto en sus manos, tendrá 3 segundos para mencionar una palabra relacionada con el medio ambiente. El juego permitió evidenciar, como quedó consagrado en la ficha, que los niños y niñas se encuentran relacionadas con términos como el reciclaje, el ahorro del agua, el cuidado de las plantas, las basuras como problema.

Para la actividad de inicio de la sesión dos, se jugó a la “Canasta Revuelta”. Consiste en que el grupo se haga en un círculo y un(a) moderador(a) señala al azar a un(a) niño(a) quien rápidamente deberá mencionar los nombres de el o la compañera(o) que tenga a su lado izquierdo y derecho. Si se equivoca, el o la niña(o) señalada(os) tendrá una penitencia. Cuando el o la moderadora digan “Canasta Revuelta”, todas las personas participantes deberán cambiar de posición y se inicia nuevamente la dinámica.

En la ficha, se anotó que este juego permitió reconocer quienes participan del Taller, es decir, se evidencia que en la Colonia existen ciertas rivalidades, fronteras invisibles, conflictos violentos heredados o transmitidos por algún adulto generalmente, que tensionan la convivencia entre las niñas y niños, al punto que en ocasiones el o la otra(o) se borra a través de sobrenombres peyorativos.

Estas tensiones salieron a flote las primeras veces, cuando algunos(as) se rehusaban a nombrar a su compañero(a) de al lado. Sin embargo, en la medida que avanzaba la dinámica, salían las(os) “penalizados(as)” y se daba la señal “Canasta Revuelta”, afloraron las risas y el interés por conocer, al menos, el nombre de quien se tenía al lado. De ahí la importancia de reconocer-nos de manera intersubjetiva a través de un juego, que permitió distensionar las cargas y permitió concientizar que se hace parte una “Canasta Revuelta”, es decir, de un mismo entorno en donde todas y todos tenemos un espacio válido.

Como impresiones generales de la primera sesión, se anotó en la ficha que las niñas y niños identifican problemáticas ambientales propias de sus entornos. Al momento de realizar la actividad de cierre, se propuso construir una rima y luego dibujarla. Lo primero les causo algo de intriga, mientras que lo otro se les facilitó más.

Sobre la segunda sesión, en la ficha se escribió que la lectura sobre Francia Marqués permitió nombrar y politizar algunas experiencias de las niñas y niños. Esto es, por ejemplo, cuando se habló de

megaminería, minería ilegal y minería artesanal, varios nombraron haber presenciado estas actividades en los territorios de donde son oriundos ellas(os) y/o sus familiares.

También, cuando en la historia se denuncian algunos hechos que evidencian el racismo estructural, - algunas(os) comentaron otras experiencias en relación a éste. Otro ejemplo fue que les causó sorpresa que una mujer negra tuviera tantos reconocimientos y hubiera logrado cambiar la vida tantas personas.

Finalmente, dentro las discusiones que suscitó la lectura, planeamos la pregunta de sí se podía estar de acuerdo con Francia: ella plantea que su comunidad es interdependiente con la naturaleza. Por ello se oponen a la minería ilegal y la megaminería porque el oro es sinónimo de muerte. En la ficha se anotó que la respuesta de las niñas y niños es que sí, que la verdadera riqueza no se encuentra en el oro.

Como se mencionó en la metodología, después de cada lectura se propuso realizar una “Actividad de Cierre” donde iban a quedar las voces de las niñas y niños plasmadas. De este modo, se pasará a comentar las subcategorías que emergieron luego de estas sesiones.

5.1.2. Las voces emergen. Las niñas y niños nos hablan desde sus trabajos.

Entre ambas sesiones, se logró recalar 25 trabajos en total. De estos, dos trabajos para el investigador no fue posible realizar descripciones o caracterizaciones. Por ello, en total se lograron trabajar 23 escritos y dibujos que se agruparon en cuatro subcategorías, descritas a continuación:

Tabla 7. Categoría las manifestaciones de la crisis ambiental.

Las manifestaciones de la crisis ambiental y percepciones sobre el entorno.		
Subcategoría	Descripción	Ejemplos
Entorno como objeto de gestión de residuos sólidos	Existe una preocupación por gestionar adecuadamente los residuos sólidos	R&D 1 "La basura no la puedo tirar"
		R&D 2 "No botar la basura al piso"
		R&D 3 "La canasta, la canasta, la basura"
Entorno como espacio de vida	Las niñas y los niños encuentran su territorio como un lugar de posibilidades para el juego, la amistad, la risa, para ser felices	FM2 "Mi entorno es feliz y bonito"
		FM8 dibujo con flores, casas y personas felices.

		FM9 "nadamos en el rio mis amigos y hermanos los que más quiero"
		FM11 "Muy tranquilo entrenando para superarme mis logros y metas"
		FM13 Dibujo de árbol con frutos, una casa un cielo despejado
Entorno como relación en tensión	Manifiestan tensiones entre los espacios públicos y privados, donde unos u otros pueden ser espacios de condición de posibilidad o de limite, lo que representa una tensión con el entorno.	FM1 "me enseñan a respetar (...) pero no me ayudan"
		FM3 "es divertido, todos los días jugamos futbol (...) no me gustan los gamines"
		FM5 "en mi casa soy feliz pero la calle es fea"
		FM7 "algunas partes mantienen sucias, algunas limpias (...) lo malo es que hay muchas peleas"
		FM15 "es tranquilo y silencioso (...) tiran basura y sacan chime sin uno buscar peleas"
Entorno como espacio de escasez y crisis	Se percibe el entorno principalmente desde sus carencias, limitantes o condicionantes.	FM6 "hay mucha basura en el entorno y eso afecta nuestra salud y nuestra comunidad"
		FM10 "en mi entorno no soy feliz porque hay mucha violencia y me discriminan"
		FM4 "me afecta la balacera y las basuras"

Fuente: Elaboración propia.

La primera subcategoría, se recalcaron tres trabajos en los cuales las niñas y los niños expresan la importancia de realizar una adecuada gestión de los residuos sólidos en sus entornos. Esta temática es central en estos trabajos. En sus trabajos dibujaron canecas para la separación de basura, por lo que se puede apreciar cierta relevancia al reciclaje como estrategia para abordar las basuras.

Dos trabajos, R&D1 y R&D2, tienen en el centro un globo terráqueo, lo que podría denotar un “desplazamiento” del androcentrismo. El R&D2, a su vez menciona que no disponer adecuadamente las basuras puede provocar inundaciones (la basura taponar cañerías y desagües). El R&D3, muestra un niño con cara de satisfacción tirando de manera correcta la basura.

Para la segunda categoría, se contó con ocho trabajos. Describir a todos, implicaría extender esta investigación. Por lo que se harán énfasis en algunas particularidades. Por ejemplo, el trabajo FM9 fue hecho pensando en el municipio de Iscuandé-Nariño, del cual la niña es oriunda. En el dibujo, Iscuandé aparece como espacio de convivencia entre la naturaleza, ella, su familia y amigos. La Colonia no es mencionada por ella.

El FM13, como singularidad tiene dibujado un árbol con frutos y éstos son corazones. Este hecho llama especialmente la atención del investigador porque podría significar que, en el entorno de esta niña, están las condiciones para cosechar amor y a su vez, éste es alimento (el fruto). Finalmente se desea resaltar el FM11, donde el niño expresa sentirse feliz en su entorno porque cuenta con el fútbol y el colegio para alcanzar sus logros, metas y materializar sus proyectos.

La tercera subcategoría cuenta con 8 trabajos. Igualmente, solo se hará alusiones a algunos. Por ejemplo, el FM14 menciona que el entorno se caracteriza por estar sucio, pero el niño manifiesta la posibilidad de limpiarlo. Es interesante en la medida en que manifiesta no solo la problemática, sino que también incluye el potencial de transformación que se tiene sobre los espacios.

Otras menciones interesantes, son las del FM20. La niña menciona que el problema de las basuras le implica cargarse de mayores tareas (“(las basuras) no me gustan porque me toca barrer y eso me aburre”) relacionadas con el aseo. Así mismo menciona que el tema de los hurtos son recurrentes por lo que no es justo que -parafraseándola- si la gente trabaja para hacerse a lo suyo, la roben. Finalmente, se resalta el hecho que la niña mencione como parte de su entorno el Taller Popular de Lectura Abalenga, esta apreciación también se encuentra en el FM7.

La última subcategoría se conforma de 3 trabajos. El FM6, que hace alusiones sobre las basuras y sus consecuencias en la salud de la comunidad. En el FM4, el niño expresa que el tema de la violencia (balaceras) es un fenómeno que le afecta y sin embargo, en semejanza con el FM11, expresa que poder practicar el fútbol es una condición de posibilidad.

Las percepciones escritas en el FM10 conmovieron al investigador. La niña manifiesta vivir triste porque todo el tiempo la regañan y le mantienen pegando. Así mismo, menciona que su entorno tiene mucha violencia y ella es discriminada.

5.1.3. Discusión.

Sí bien se intentó clasificar cada trabajo a una sola subcategoría, como quedó de manifiesto, hay elementos, expresiones, situaciones que se reiteran en varios trabajos, siendo el tema de la gestión de las basuras, la violencia del entorno y la convivencia vecinal, algunas de las problemáticas más predominantes.

No obstante, se puede comentar que los trabajos son heterogéneos, así como lo son las percepciones que tienen las niñas y niños de su entorno. Hay quienes lo perciben como un lugar sucio, lleno de basuras, insalubre, con violencia, con racismo, pero a su vez, están las percepciones más positivas que lo consideran como un entorno de posibilidades para jugar, entrenar fútbol o estudiar, advirtiendo que no se obvia las condiciones de exclusión y marginación.

Esta heterogeneidad de percepciones evidencia que la llamada crisis ambiental que dicen combatir los ODS y las agendas del desarrollo, como menciona Lezama (2001), no se expresa en la comprensión de fenómenos como el calentamiento global o el derretimiento de los polos, sino que por el contrario, al ser, como lo menciona Leff (2007), una crisis del pensamiento del sistema mundo moderno-capitalista-colonial, pasa o se define comunitariamente desde las experiencias y en las formas en cómo los conquistados viven la opresión.

Dicho de otra manera, no es que los niños y niñas no puedan o no comprendan de qué se trata la crisis ambiental (como la proponen los saberes del desarrollo) y su magnitud, sino que su experiencia como grupo social conquistado, hace parte de uno de los relatos que constituye la crisis del pensamiento moderno-capitalista-colonial.

5.2. Soñando Entornos Sustentables⁸³.

5.2.1 Descripción de la Categoría y de las Sesiones 3 & 5.

El abordaje del objetivo específico tres, se hace a través de la presente categoría, cuyo propósito es recoger los trabajos de las niñas y niños en los que se les invitó a dibujar o escribir y a realizar una maqueta, sobre cómo sueñan su entorno.

Los contenidos que hacen parte de esta categoría, son los recalados en las sesiones 3 & 5. Se iniciará describiendo la sesión 5, ya que con esta sesión se cerró el ciclo de “Territorio y Sustentabilidades”

⁸³ Los anexos que soportan esta categoría se encuentran disponibles a través del link: https://drive.google.com/file/d/1Kv2qY1bVGBp0fjJ3QR6RCNG4ZAA0oPP_/view?usp=sharing

de una manera más “libre”. Se inició proyectando unas diapositivas que resumían el camino recorrido en las anteriores cuatro sesiones.

En las diapositivas solo se proyectó la carátula de las historias leídas y se les motivó a las niñas y niños a compartir lo que recordaran. En un inicio el diálogo estuvo muy activo y luego se les invitó a representar en una maqueta, que se haría con materiales reciclables, el entorno de sus sueños. Para esta segunda parte, las niñas y los niños estuvieron un poco dispersos, dificultándose el trabajo grupal. Al final, de 23 niños y niñas que estuvieron en la sesión, se logró conectar con 8, quienes trabajaron con los materiales y desarrollaron la actividad propuesta. A la maqueta se le asignó el código “MQ”.

En cuanto a la sesión 3, según la ficha del 26 de octubre de 2019, tuvo como objetivo fomentar un diálogo sobre futuros (im) posibles desde el entorno que les rodea a los niños y niñas, proyectándolos desde la tradición de las comunidades. Es decir, viendo el pasado para imaginarse el futuro.

Para ello, se elaboró la historia de Josefina Klinger y a los trabajos de esta sesión “JK”. Josefina es una mujer negra colombiana, nacida en Nuquí en el Departamento del Chocó. Fruto del abandono estatal y la falta de oportunidades, le tocó migrar desde muy joven a Medellín, pero por los azares de la vida le ofrecieron ser promotora de turismo en su municipio. Éste fue un reto difícil, pues en principio Nuquí no cuenta con grandes atractivos turísticos.

Sin embargo, encontró en el eco-turismo comunitario una forma de promover su pueblo. El siguiente reto era desarrollar infraestructura (hoteles, senderos, escuela de formación, restaurantes) para atender la demanda. La solución que planteó fue recuperar las tradiciones de la Minga, la Mano Cambiada y el Trueque⁸⁴, como forma de articular a las comunidades y su trabajo para construir lo que les hacía falta.

De esta forma, Josefina logró revitalizar prácticas culturales ancestrales para proyectar el futuro de su comunidad. Nunca ha dejado de soñar y sueña junto a su comunidad. Por ello, su historia se consideró importante para este punto de la investigación.

⁸⁴ La minga se considera como la “juntanza” comunitaria para lograr algún objetivo, por ejemplo, construir alguna infraestructura o realizar alguna protesta. El trueque, se entiende como el intercambio no tanto de mercancías equivalentes sino de mercancías que se necesitan, mientras que la Mano Cambiada, pueden intercambiarse servicios que se necesitan por mercancías que se necesitan.

La actividad de inicio fue propuesta por las niñas y los niños. Consistía en formar dos grupos, el primero cantaba un coro⁸⁵ y el otro debía responderle añadiendo una hora, el grupo que se equivocase, debía pagar una penitencia. Del ejercicio, se reflexionó sobre la importancia de estar atentas(os) para responder al coro de manera conjunta, uniendo las voces en un solo cántico. Si bien, era una especie de competencia, de enfrentamiento a ver cuál se equivocaba, al final terminó siendo una invitación a trabajar en equipo.

Las talleristas anotaron en la ficha que el hecho de que fueran las niñas y los niños quienes propusieran la actividad de inicio fue un poco confuso, ya que se había preparado previamente una y era extraño ser dirigidas por las niñas y los niños. Fue una especie de subversión del orden de los roles, donde las talleristas pasaron a ser participantes. Pero luego, fue ameno y motivante encontrarse con el liderazgo de ellas y ellos.

Como impresiones generales, en la ficha de la sesión 5 se anotaron descripciones sobre las maquetas que más bien serán comentadas en la parte de las subcategorías. En cuanto a la sesión 3, salió a relucir el tema de poder trabajar comunitariamente y ayudándose mutuamente, sin dinero. Ver cómo Josefina ha liderado procesos de transformación de gran envergadura, a través de la revitalización de tradiciones, cuidando la naturaleza y motivando la autoestima de su comunidad, fue muy estimulante para ellas y ellos.

De hecho, al final de la sesión se nos acercaron tres niños a ofrecernos hacer una mano cambiada⁸⁶: propusieron colaborar a organizar el salón donde se hizo la actividad a cambio de otro compartir de alimentos. Esta situación puede ser evidencia de que “activar” procesos de revitalización de la cultura (pues los niños y niñas no conocían la mano cambiada) contribuye a lo que Restrepo (2013) denomina, etnización de la negritud y les brinda herramientas, desde sus legados, para afrontar su realidad.

Para dar paso a los trabajos de las niñas y los niños, se recuerda que se les invitó a responder, de manera escrita o dibujada, dos preguntas: ¿Cómo sería el entorno que te soñas? Y ¿Cómo te sentirías en ese entorno?.

5.2.2. Las voces emergen. Las niñas y niños nos hablan desde sus trabajos.

⁸⁵ “El gallo cantó a #, a veces de madrugada (Bis x2). Ni #, ni media ni nada, a veces de madrugada” donde # se reemplaza por las horas del reloj conforme se ejecute la dinámica.

⁸⁶ Practica ancestral negra similar al trueque.

Entre ambas sesiones, se obtuvieron 16 trabajos. De este universo, solo un trabajo no fue posible para el investigador tratarlo, por lo que en total, se abordaron 15 que fueron agrupados en las siguientes subcategorías.

Tabla 8. Categoría soñando entornos sustentables.

Soñando entornos sustentables		
Subcategoría	Descripción	Ejemplos
Entorno como espacio biodiverso	El entorno se sueña como un espacio donde la biodiversidad se entiende como cultura (+) diversidad.	JK1 "Una ciudad limpia con canchas para jugar y que haya animales"
		JK3 "Con muchos animales hermosos, árboles y bellas personas"
		JK11 "Sin violencia (...) seguros de sí mismos (...) sería feliz en esta naturaleza"
		MQ1 Maqueta con representaciones de casas, con árboles, flores, lagos.
Entorno como espacio para la convivencia	Sueñan su entorno como el lugar donde se puede vivir sin violencias y además, se pueda apoyar a sus familiares, vecinos, amigos y a la comunidad en general.	JK2 (sueño) "una popular ciudad sin violencia (...) que sea con lectura como nos enseñan aquí"
		JK5 "Que no hayan balaceras ni peleas"
		JK7: (sueño) "un lugar limpio compartiendo en familia"
		JK8 "quisiera que todos los de mi entorno viviéramos bien"
Entorno como espacio de disfrute	Las niñas y niños representan un entorno donde se pueden divertir, estar tranquilas(os), pueden pasear, jugar.	JK4 "Yo quiero que el colegio tenga piscina para nadar"
		JK6 "En Canadá, llena de árboles (...) paseando"
		JK13 "Me gustaría que tenga piscina"
		JK14 "Limpio para poder jugar"

En la primera subcategoría, se quiere comentar la construcción de la maqueta (MQ1). Ésta si bien es un objeto y no un dibujo, se considerará como una representación para poderle dar un trato similar y en coherencia con la metodología trazada. Así pues, como se aprecia en la ilustración 6, la representación que trabajaron se encuentra

Ilustración 6. Maqueta realizada por las niñas y niños

rodeada de naturaleza: aparecen árboles, lagos con peces, flores. Las casas, inclusive, tienen techos verdes o están pintadas como frutas.

Por tanto, en este trabajo se puede apreciar un interés por convivir, existir, encontrarse permanentemente en relación con la naturaleza y con sus vecinos(as). Y en este sentido, se expresa una niña en el JK11, quien menciona que sueña un entorno sin violencia, con sus seres queridos y feliz por encontrarse rodeada de naturaleza. Es decir, parafraseando a Descola⁸⁷, plantea una relación social en la forma de ver y entender la naturaleza que se entreteje en la forma en que sueña *como sería* las relaciones humanas.



Relación similar plantea el JK1, vinculando la posibilidad de jugar con la posibilidad de estar rodeado de la naturaleza. Por su parte, el JK3 plantea unos relacionamientos interesantes. Para este niño, existen condiciones para soñar su entorno: los animales deben ser hermosos y las personas deben ser bellas. Esto se podría conectar con la definición del giro biodiverso: son personas particulares (no de cualquier tipo) con animales particulares (no de cualquier tipo) las que hacen parte del sueño del niño.

La segunda subcategoría contiene los trabajos enfocados en la armonización de las relaciones entre los y las integrantes de la comunidad. De este modo, se tiene que el niño que hizo el JK2 desea o

⁸⁷ Citado por Leff (2010, P. 106)

sueña un entorno donde haya respeto, se encuentre sin violencia y pueda vivir en un palacio, denotando un interés por querer mejorar las condiciones de vivienda.

El tema de erradicar la violencia lo comparte el JK5, que se acompaña con el deseo de mejorar la convivencia (“que no haya peleas”) y la limpieza del lugar (que no haya basuras). Sobre cómo se sentirían, mencionan que sería feliz. El tema de la limpieza, también se encuentra en el JK7, quien además menciona el poder compartir en familia.

Una visión comunitaria se puede encontrar en el JK8, en donde el niño manifiesta que desea que todos en su entorno vivan bien. Es interesante como en sus sueños involucra a las personas con la que convive. Mientras que el JK10, presenta una mirada bastante amplia de sus sueños: al igual que los trabajos anteriores, menciona el tema de querer contar con un entorno limpio, libre de violencias. No obstante, aparecen elementos nuevos como el tema del consumo de drogas y resalta la importancia de educar a las niñas y niños, cuidarlos.

Ella espera que se pueda construir de manera colaborativa el futuro para aportar al país. Esta idea de que ella, su comunidad y su entorno hacen parte de la nación, son también país es única en toda la investigación. Finalmente, para dar paso a la última subcategoría, se desea mencionar que el JK9 expresa el interés por ayudar a su madre, a su familia y también a personas en drogadicción, para ello se visualiza siendo un futbolista de alto nivel.

La última subcategoría agrupa los trabajos de las niñas y niños que sueñan un entorno que puedan disfrutar. Por ejemplo, los niños que hicieron el JK4 y el JK13 mencionan le gustaría tener piscinas en su colegio y en su casa respectivamente, mientras que el niño del JK14 sueña con un lugar limpio para jugar, es decir, la basura es un impedimento para poder disfrutar su entorno.

El JK6 es el único de todos los trabajos que no se proyecta desde el lugar geopolítico de esta investigación. El entorno de los sueños de esta niña es otro país, un país del *norte global*, en el cual pueda ir de paseo, dicho de otra manera, su querer se orienta en poder migrar para poder disfrutar de su nuevo entorno.

5.2.3 Discusión

En estos trabajos, a consideración del autor de esta investigación, la sustentabilidad de la vida de los niños y las niñas, presenta diferentes expresiones en sus imaginarios. Pero algo en lo que coinciden, salvo para el JK6, es que sueñan en/por/desde su espacio geopolítico, sus familias y su comunidad.

Dicho de otra manera, no se sueñan como los salvadores de unas geografías que no (re) conocen y de unas gentes ajenas a ellas y ellos. No *hablan* por la *otredad*. Se hablan desde ellos y ellas y para ellos y ellas. Esto marca una diferenciación con las agendas de desarrollo y en general con sus técnicas e instrumentos, incluida la cooperación.

Por ejemplo, la agenda 2030 es un instrumento que, amparado en la tecnocracia y en la legitimidad del saber occidental científico, sustituye las voces de quienes los organismos multilaterales desean “no dejar atrás”. La técnica y la ciencia para el caso de las políticas del desarrollo sostenible, reemplazan el ejercicio democrático y reemplaza a las “caras lindas de mi gente negra”, las habla.

Esto no ocurre en las percepciones que comparten los niños y las niñas. Ellos y ellas no hablan por nadie más, siendo esto no un acto egoísta, sino más bien un acto sin pretensiones de colonizar o imponer caminos únicos. Y esto es notorio, especialmente en la segunda subcategoría, donde los énfasis que hacen son en sus familias, vecinas(os), personas con dificultades (drogadictas) de su espacio geopolítico.

En cuanto a la primera subcategoría, se considera importante enunciar que, también en un sentido *otro* al de los ODS, las niñas y los niños no se piensan en naturalezas distantes, lejanas, abstractas y es más, en la MQ1, muestran que desean hacer parte y ser junto a las demás formas de vida: árboles, “animales hermosos” y “personas bellas”.

Es decir, su imaginario podría estar desdibujando las dicotomías por oposición, de la modernidad-capitalista-colonial de “urbano-rural”, “ciudad-naturaleza”, “humanos-animales”. Pues se están soñando entornos integrados y situados en espacios para la vida, en el sentido que han construido tradicionalmente las comunidades negras del Pacífico Colombiano (Escobar, 2016; Restrepo, 2013).

Finalmente, en la tercera subcategoría, los imaginarios de las niñas y niños podrían ser la respuesta a la escases y crisis que se vive en el espacio geopolítico de la Colonia Nariñense. Es un sueño poder contar más espacios para disfrutar, para ser y estar.

5.3. Potencialidades para construir sustentabilidades⁸⁸

5.3.1. Descripción de la Categoría y Sesión 4.

⁸⁸ Los anexos de esta categoría se encuentran disponibles en el siguiente link: https://drive.google.com/file/d/1om5iM_AtQ6Qv6x02wWkMM_Er1bUcb8H2/view?usp=sharing

Esta categoría se construye en relación con el objetivo específico 4, es decir, describe las potencialidades que identifican las niñas y los niños de sí mismos, para articularse al entorno soñado y superar las complejidades que también ellas y ellos han rastreado. A este propósito se dedicó la sesión 4 del ciclo.

Esta categoría retoma parte de las apuestas teóricas sobre la infancia, ya que la intención de invitar a enunciar “las potencialidades” lleva consigo la noción de que las niñas y los niños del Taller son (en presente) sujetas(os) en potencia, son personas activas y creativas y no solo, como lo enuncian los saberes del desarrollo, sujetas de educación.

En la ficha del 2 de noviembre de 2019, se anotó que el objetivo de la sesión era propiciar una conversación sobre las riquezas personales (en un sentido amplio, cualitativo, no monetario) y reflexionar sobre cómo se podrían articular al entorno soñado. Dicho de otra manera, la segunda pregunta se orienta a explorar el poder transformador de las niñas y los niños.

Para ese propósito se trabajó, al igual que en las sesiones 2 & 3, con una historia elaborada por el autor de este documento, dedicada a Libia Grueso y los trabajos de esta sesión se codificaron con las iniciales “LG”. Libia es una mujer, afrocolombiana, nacida en Buenaventura-Valle del Cauca, defensora de los derechos humanos, de las comunidades negras y del medio ambiente. En su momento, fue promotora de la Ley 70 de 1993⁸⁹ y es fundadora del Proceso de Comunidades Negras (PCN)⁹⁰.

La trayectoria de Libia ha sido marcada por estar dispuesta a colocar todas sus cualidades y calidades a los procesos y reivindicaciones étnicas que lidera. Sus estudios, su trabajo, su tiempo, sus trabajos investigativos, han sido totalmente articulados a las comunidades negras, sus procesos políticos y sus re-existencias.

La actividad de inicio nuevamente fue liderada por las niñas y los niños, por iniciativa propia. Se jugó al “sancocho”⁹¹. Luego de la actividad se reflexionó sobre cómo cada ingrediente es diferente en su

⁸⁹ También conocida como la “Ley de las Comunidades Negras”

⁹⁰ En la página del PCN dice “Somos una dinámica organizativa negra que articula a más de 140 organizaciones de base, consejos comunitarios y personas, que trabajan constantemente en la transformación de la realidad política, social, económica y territorial de las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras, mediante la defensa y reivindicación de sus derechos individuales, colectivos y ancestrales.” (Proceso de Comunidades Negras, 2019)

⁹¹ El sancocho es una sopa tradicional de Colombia que lleva muchos ingredientes. Con el juego, la idea era que cada una se nombrara como un ingrediente indispensable para hacerlo, alguien iniciaba la dinámica con la frase “Para el sancocho quiero llevar, papa” y quien se había llamado papa responde, aplaudiendo con un ritmo determinado, “papa ya no hay, papa ya no hay, lo que hay es cilantro” y quien se llamó cilantro debe responder y así sucesivamente. Quien nombre un ingrediente que esté en la ronda o se demore en responder tendría una penitencia.

sabor, características, propiedades, usos, zonas de origen, etc., pero que al final todas estas diferencias se juntan, se mezclan, se sazonan en el sancocho, dándole su delicioso y característico sabor.

Esta reflexión se llevó a los procesos colectivos, donde cada participante tiene sus particularidades, pero todas las personas que participan aportan desde su esencia al “gran sancocho” de las luchas comunitarias. De ahí también se desprendió el apunte de que todas y todos son indispensables en un “sancocho”, es decir, si falta algún ingrediente (o alguna persona) el sancocho (o el proceso colectivo) queda incompleto. Por último, se reflexionó sobre la dinámica del juego, es decir, sobre la importancia de contar con capacidad de respuesta ante los devenires del entorno.

Como impresiones generales de la sesión se anotó en la ficha que, al ser el segundo encuentro donde las niñas y los niños se toman la actividad de inicio, el espacio del Taller se ha venido convirtiendo en un espacio para la expresión de las y los participantes, es un espacio que sienten suyo y al que le dejan su impronta. Sobre la lectura, se notó un enraizamiento con conceptos claves para las comunidades negras como Consejo Comunitario, re-existencia, luchas étnicas, entre otras.

Como se comentó en la primera categoría, lo anterior contribuye a nombrar, esto es politizar, sus experiencias desde los lugares de enunciación que han ido labrando sus hermanos y hermanas negras. Así mismo, fue vital reconocer la incidencia que tienen las comunidades negras en la construcción de la Nación desde su diferencia.

Constituyó un desafío explicar puntos clave del PCN y la Ley 70/1993, pero hablarlo desde la historia de Libia Grueso, ayudó mucho poder tejer puentes entre la experiencia de las niñas y niños y el lenguaje del Derecho, la Ley, los procesos organizativos de base.

Finalmente, para la actividad de cierre, se recuerda que las preguntas que se les invitó a responder a las y los participantes consistía en contar cuáles eran sus riquezas personales, entendiendo riqueza como todas sus cualidades, valores, seres queridos que las y los impulsan a ser mejores. La segunda pregunta consistía en contar cómo usarían esas riquezas para construir el entorno de sus sueños.

5.3.2. Las voces emergen. Las niñas y niños nos hablan desde sus trabajos.

En esta categoría se lograron recopilar 14 trabajos de los niños y las niñas, de los cuales no se pudo analizar uno, para un total de 13 de escritos y dibujos analizados. En este sentido se construyeron 2 subcategorías que se resumen a continuación:

Tabla 9. Potencialidades para construir sustentabilidades.

Potencialidades para construir sustentabilidades		
Subcategoría	Descripción	Ejemplos
Cultura y Naturaleza	Las potencialidades se enmarcan en nociones, prácticas, significados <i>otros</i> , que permiten las relaciones desde el cuidado y la armonía con la naturaleza	LG1 "Yo para ser rico tengo que cuidar mi entorno y medio ambiente"
		LG2 "Mi riqueza es cuidar del medio ambiente que no dañen los árboles"
		LG7 "Vivir con mucha naturaleza y con mis hermanos sin pelear"
		LG9 En la segunda pregunta dibujó una siembra de flores
		LG11 (mis riquezas son) "Mis estudios, mis hermanos, mis profes, mi naturaleza"
		LG 12 "dar ejemplo a los niños (...) estar pendiente de los niños para que no se pasen la carretera solo y así soñar"
Tejido Social	Mencionan como potencialidad las formas <i>otras</i> de construir tejido y reparar el tejido social.	LG3 "darles estudio a los niños"
		LG4 "Portarme bien con mis compañeros"
		LG5: "Tengo una mamá sensacional...(por mi entorno haría) a mi mamá quererla mucho"
		LG13: "Estudiar y salir adelante"

Fuente: Elaboración Propia.

En la primera subcategoría, se puede notar como hay una mediación cultural entre los significados sociales y las intenciones de desarrollar una praxis armonizada o que tenga en cuenta a la naturaleza y las relaciones que se entretejen de manera comunitaria e intersubjetiva con ésta.

De este modo, se tiene que en la LG1. En la primera, el niño condiciona su riqueza ("yo para ser rico") al cuidado de la naturaleza, un lugar *otro* para referirse tanto a la riqueza como a lo natural. La riqueza no es entonces acumulación sino capacidad de cuidar y la naturaleza se convierte en *conjeto* de cuidado, no de explotación o aprovechamiento. En la LG11, la niña hace una lista donde nada es material, todo es simbólico y redes sociales, (ya que menciona estudios, hermanos, mamá, ríos,

animales, etc.), es decir, se piensa en relación a un mundo *humano y no humano*, donde todo hace parte de ella, de su ser, de su riqueza.

En la segunda respuesta, ambos trabajos junto con el LG12, plantean alusiones a la educación. En el LG11, la niña ve en la escuela el lugar donde se aprende a “que no matemos los animales”. De esta manera, la escolaridad no es el lugar donde se educa solo para el “futuro del país”, sino el lugar donde se aprende a cuidar de otras formas de vida.

Por su parte, en el LG1, se plantea otro *giro* a la noción de educación pues plantea que, para construir el entorno de sus sueños, quisiera educar a los niños y niñas a través del ejemplo. Esta anotación también la hace el LG12. Es interesante esta idea ya que ubican el centro de la educación el aprendizaje conectado a un entorno (LG1: “tengo que cuidar la naturaleza que hay en mi entorno y darle ejemplo a los niños”), no de los procesos de disciplinamiento y acumulación de conocimientos desvinculados del sentir y el hacer.

El lugar *otro* para hablar de riqueza, lo comparte también el LG2, definiéndola como esa capacidad de cuidar del medio ambiente. Menciona además su capacidad de hacer amigos, ser amistoso, de compartir, de respetar y dar amor, lo que podría entenderse con una forma de relacionar que las formas en que se trata a la naturaleza (cuidarla, no dañarla) van en la misma vía en que se trata a las personas (“no decir groserías, no bullying, no el irrespeto”).

El LG7, también comparte esa asociación entre las relaciones sociales y la naturaleza. Para este niño la naturaleza, su pueblo, sus amigos y sus estudios son sus riquezas. Con base en esto, la segunda pregunta menciona que intentaría vivir como hermanos, sin pelar, con respeto entre toda la comunidad y rodeados de mucha naturaleza. Es decir, el marco de esas relaciones fraternas (vivir como hermanos) es una naturaleza abundante.

El trabajo de la niña de la LG9, es una mezcla entre texto y dibujos. En la primera pregunta, menciona que sus riquezas son cuidar del medio ambiente, gestionar sus residuos sólidos (“no tirar basura al piso”) y su resiliencia (“no me doy por vencida”). Esta última capacidad, podría considerarse como respuesta al espacio geopolítico de la investigación que, como se ha sostenido, se encuentra en crisis y en escases.

En la segunda respuesta, el LG9 contiene un par de niñas que están sembrando flores. Sus rostros están felices y se acompaña la escena de una casa, un prado y un radiante sol. El cuadro puede estar

relacionado con la primera respuesta: cuida a la naturaleza, la reparan, esto le hace feliz y en su labor no está sola, es un trabajo en conjunto que se hace desde el hogar.

En la segunda subcategoría se agruparon los trabajos centrados en los tejidos sociales, entendidos como aquellos que se tejen entre vecinos, entre integrantes de la comunidad, entre familiares, amigos. De esta manera tenemos que, los niños y las niñas de los trabajos LG3, LG5 y LG13, mencionan que su mayor riqueza es su madre.

Esto denota la importancia que tiene la figura materna en el desarrollo, en el presente y futuro de estos niños y niñas. Los padres y, en general, las figuras masculinas aparecen poco mencionadas en estos trabajos. Las madres, entonces, aparecen como figura exaltadas, son maravillosas, sensacionales, son la riqueza de estas niñas y niños hoy, y por quienes piensan un futuro.

En los LG5 y LG13 mencionan que lo que harían con sus riquezas es “salir adelante” para apoyar y querer a sus madres. Por su parte, la niña del LG3 menciona que pondría sus riquezas a favor del estudio de los niños, lo que también la conecta con planteos señalados en la anterior subcategoría.

El tema de la educación también aparece en el LG8, donde el niño expresa que sueña con cuidar el entorno y enseñar a los niños. Sobre sus riquezas, menciona que para él poder *ser rico*, debe cuidar y apoyar a su pueblo, esto es, que esta riqueza está relacionada con la capacidad de construir en comunidad.

Por su parte la niña que realizó la LG6, menciona que su riqueza está en la capacidad de cuidar lo que tiene, de respetar, de estudiar y se proyecta con una profesión clara: ser fisioterapeuta. Ella tiene una visión un tanto más personal de cómo usar sus riquezas, ya que ella lucharía por trabajar y estudiar por sus sueños, entre los cuales está ir a Canadá y viajar donde ella “sea feliz”.

Finalmente, en el LG 4 el niño dice que sus riquezas son portarse bien con sus compañeros de colegio o de la Fundación (Abalenga), es decir, expresa sus capacidades de establecer una convivencia armoniosa con sus amistades. Lamentablemente la segunda respuesta no fue posible entenderla (transcribo: “nacé como vare pero lo cuido vier”)

5.3.3. Discusión.

En esta categoría, se presentaron diversas potencialidades enunciadas por los niños y las niñas. Cada una y uno reconoce en su ser, habilidades, actitudes, redes sociales, motivaciones, conocimientos y deseos para aportar en los caminos de construir sustentabilidades desde su espacio geopolítico.

Así mismo, existen definiciones subjetivadas e incluso, se podría plantear como conceptos *proprios*, desde el punto de vista de la ancestralidad de las comunidades negras, que constituyen un sentido *otro*. Es interesante cómo los niños y las niñas, en la primera subcategoría, han relacionado la riqueza a procesos de armonización, de cuidado, de funciones, al decir de Carrasco (2014) reproductivas de la vida.

Por otro lado, los trabajos de la segunda subcategoría, denotan un interés por construir una vida colectiva, comunitaria, familiar, más allá de los condicionamientos y posibilidades que ofrece el espacio geopolítico. Solo en un trabajo hay un énfasis más personal.

Otra de las acciones que podrían resaltarse son los comentarios realizados sobre la educación. Las niñas y los niños ven en la escuela un lugar para las transformaciones socioambientales, pero no se quedan ahí. Dimensionan que las transformaciones educativas también deben ocurrir desde el ejemplo, desde las cercanías del día a día.

Con base en esto, se puede sostener que se está al frente de niñas y niños que no están esperando el “llamado” del desarrollo sostenible. Desde ya, proyectan desde su lugar de enunciación actitudes y acciones para caminar la sustentabilidad de la vida, en compañía de las voces de las mujeres que se narraron en las sesiones.

No son las niñas y los niños *alumnus* a la espera de la luz y tampoco los *in-fans* a la espera de ser hablados por los adultos-blancos-patriarcales-capitalistas-modernos. Son niños y niñas afrocolombianos que están, al decir de Escobar (2014), sentipensando con la tierra.

5.4. A modo de cierre: comentarios, aclaraciones y aperturas:

Con este apartado se cerrará este capítulo, en el cual se intentará realizar algunos apuntes y aclaraciones finales y algunas preguntas que aún quedan por resolver por lo que, como se evidenciará, constituyen aperturas o futuras agendas de investigación.

Lo primero es aclarar que, sobre el acontecer de las sesiones, muchos detalles se escapan en estas líneas. De los diálogos, de los compartir, de las dinámicas de grupo, de la mística que produce el

contacto, el sentir, el reflexionar, el jugar y el aprender, mientras se “enseña”. También quedan por fuera algunas de las complejidades de trabajar *con* las niñas y los niños de la Colonia Nariñense.

Sin embargo, a pesar de que queda mucho por decir, por narrar, eso que hace parte de lo *no narrado* (Añón & Rufer, 2018) se espera haber dejado recuerdos memorables en los *cuerpos-mentes* de quienes participamos de ellas. Así mismo, debe anotarse que otras interpretaciones sobre los trabajos de las niñas y niños son posibles. Lo anotado aquí, son comentarios siempre parciales, incompletos y que no agotan ni pretenden reducir los imaginarios de las infancias que participan del Taller Popular de Lectura Abalenga.

También, las “interpretaciones” realizadas se enmarcan no solo en las apuestas teórico-metodológicas expuestas en el trabajo, sino también en las apuestas político-vitales del autor de este trabajo, las cuales son, al decir de Martínez-Galvis (2019b), los motivos que sostienen la esperanza y que buscan agrietar el muro del sistema-mundo moderno-capitalista-colonial.

No obstante, pese a los “sesgos” y “carencias”, se considera que algo se puede apuntar: después de las cinco sesiones, los discursos del desarrollo sostenible referidos a la crisis ambiental, la sostenibilidad, la educación para el desarrollo, la infancia, entre otros, puede que se hayan desestabilizado. Se desestabilizan, en tanto sus contenidos no tienen la misma resonancia en un espacio geopolítico en escases y en crisis del sentido.

Pero ello, contrario a lo que podría suponer el hecho de disentir con el desarrollo sostenible, no implica ir “en contra” de la armonización de las relaciones entre la naturaleza y el ser humano. Más bien, dichas relaciones entre grupos humanos-naturaleza, en este trabajo intentan quedar entretejidas a las trayectorias *otras* que han sido silenciadas, oprimidas; aquellas que, como señala Lozano Lerma , (2016), se encuentran al otro lado de línea de lo establecido, de lo normal.

Es así, como en la primera categoría se pudo evidenciar que la *crisis ambiental*, ahora contiene las experiencias de violencia, de racismo, de exclusión, de militarización de las niñas y niños de la Colonia Nariñense, en el Distrito de Aguablanca de la ciudad de Cali. También, contiene las esperanzas de quienes, pese a todas las interseccionalidades que oprimen (Viveros Vigoya, 2016), ven potencia en su entorno.

De ahí, que pueda sostener que las niñas y los niños que participan del Taller, no son los subordinados que *sufren* la opresión. Más bien, son la energía viva, podría decirse, la energía decolonial que,

recorriendo las calles, subvierten las lógicas de una ciudad y un proyecto de país, pensado para el desarrollo.

En la segunda categoría, podría mencionar que ya no es la triada: economía-sociedad-naturaleza la que proyecta la sostenibilidad del entorno de las niñas y niños. Desde las apuestas teóricas, se puede plantear que son las mediaciones que hace la cultura entre comunidad y entorno las que definen, al decir de Leff (2000), la sustentabilidad, donde el territorio se hace espacio para la vida, espacio para la coexistencia entre las formas de vida y como espacio comunitario para convivencia sin violencia de la familia, vecinas(os), amigas(os).

El espacio geopolítico se significa desde la riqueza cualitativa, *propia* de una cultura negra que ha re-existido al proyecto moderno, desde el momento en que surgió. También se resignifica lo que proyectan ellas y ellos de sí: niñas y niños activos, participativos, solidarios, que se piensan así mismas, su comunidad, su entorno, sus naturalezas.

No son las cabezas vacías que el investigador iba a formar para luego evaluar si aprendieron. Son sujetas y sujetos llenos de sentido, que enseñan, que resignifican, que se expresan y desafían al monopolio de lo escrito, de lo hegemónico, de lo aprendido y lo enseñado.

Y es con base a esa completitud-complejidad intersubjetiva que se optó por tomar cada trabajo y cada sesión como un todo. Es decir, pese a que la población es fluctuante al igual que la cantidad de trabajos, no se hace un “seguimiento” a cada niña o niño porque en estas líneas se ha abandonado la idea del desarrollo lineal y acumulativo de las infancias.

En cada sesión, con cada trabajo, con cada niño y niña participante, se intentó dialogar sin “descartar” a quienes no habían ido la sesión anterior. Alguna o alguno pudo haber ido, quizás, a solo una sesión. Pero sus aportes, sus experiencias, sus imaginarios, hacen parte fundamental del tejido que se viene construyendo.

El interés fue propiciar –como se dice en el Pacífico Colombiano- la juntanza de quienes hacen parte del proceso. Pero ello, a veces no basta. También hay que brindar garantías. Algunos(as) de los participantes debían ir a trabajar, otras debieron cuidar de hermanos(as) menores, otros(as) se les cruzaba la sesión con algún partido donde iría algún “empresario” del fútbol y así, los motivos son múltiples.

Por ello, cada dibujo, cada palabra, cada comentario, cada elemento construido, cada juego, cada risa, cada lectura, son valoradas en este trabajo de modo inconmensurable, ya que cada momento a lo largo del ciclo de lectura, contiene un esfuerzo vital inimaginable.

Finalmente, quedan muchas preguntas. Entre ellas, ¿qué tanto podría y hasta donde el espacio geopolítico permitiría desplegar toda esta potencia transformadora de las niñas y niños del Taller, para no solo soñar un entorno sustentable sino también materializarlo? ¿Cómo las niñas y los niños de Abalenga se desenvolverían en una práctica de la sustentabilidad? ¿Qué otras historias podrían contribuir a los procesos de etnización y que aporten a la sustentabilidad de la vida? Y es más, a parte de la literatura ¿qué otras artes o ciencias podrían trabajarse *con* estas infancias que igualmente activen y potencialicen los procesos de etnización de las comunidades negras?

Estas preguntas, si bien interpelan a las niñas y niños del Taller, podrían ser extrapolables a otros contextos donde el sistema moderno-capitalista-colonial continúe invisibilizando historias con base en la matriz colonial a la que se ha intentado integral al análisis, las infancias. A continuación, se procederá a presentar las conclusiones.

6. (IN) CONCLUSIONES

Con base en la perspectiva situada y cualitativa que se ha venido trabajando a lo largo del trabajo, este capítulo se denomina “(in) conclusiones”, en la medida en que, llegados a este punto, ni la investigación ni el trabajo académico-vital cesan, se cierran o se puede afirmar cuáles son las consecuencias, de una vez y para siempre, de esta investigación. Las preguntas seguirán abiertas y en discusión para el investigador.

No obstante, este es el espacio donde se ofrece una respuesta al objetivo general trazado líneas atrás. Es así como en el capítulo 4, a través de intentar una aproximación genealógica sobre el despliegue del desarrollo sostenible en Colombia y sus manifestaciones particulares en el espacio geopolítico conocido como la Colonia Nariñense, se intentó evidenciar cómo las políticas y saberes de la sostenibilidad se encuentran soportadas, producen y reproducen modernidad-capitalismo-colonialidad.

Lo anterior, se logra mediante la continuidad de los procesos de conquista permanente (Segato, 2016, 2019) que, articulados a una matriz colonial, conquistan las naturalezas, los territorios, los sentidos,

los cuerpos, los conocimientos, las razas y, se articuló al análisis a las infancias negras, como grupo social racializado. Lo anterior se puede constatar mediante la puesta en evidencia de las geografías de la negritud, de las geografías violentadas y las geografías de las infancias de la ciudad de Cali.

Es decir, en ese capítulo se intentó constatar cómo las infancias de la Colonia Nariñense, siendo infancias negras, se encuentran atravesadas por múltiples formas de exclusión, marginación, opresión, dominación, explotación y vulnerabilidad en contraste con las infancias ubicadas en otras partes de la ciudad de Cali, lo que podría definir a la Colonia Nariñense como un espacio en crisis del sentido y en escases (Paz-Salinas, 2009; Petit, 2009).

En cuanto a intentar definir la crisis ambiental desde las percepciones de las niñas y los niños, en el capítulo 5 se anotó que éstos, cuando se les invitó a dialogar sobre su entorno y cómo les afecta, respondieron de manera heterogénea y sus respuestas se encuentran atravesadas por la experiencia vital de hallarse en un entorno como la Colonia Nariñense.

La violencia, el racismo, la poca gestión estatal de las basuras, la falta de espacios recreativos, aparecen en sus relatos o dibujos. Pero estas menciones son leídas por el investigador no como falta de “desarrollo sostenible” sino justamente debido a éste, siendo estas percepciones otra forma de develar la crisis ambiental.

De ahí que en este punto se considere, al decir de Leff (2004, 2007), que la crisis ambiental es una crisis de la sociedad moderna-capitalista-colonial en donde la degradación ambiental, explotación de los recursos, la extinción de las especies son procesos que se yuxtaponen, se conjugan, se despliegan de manera simultánea, heterárquica, con el exterminio de comunidades y pueblos *otros* enteros.

En tanto la sustentabilidad de la vida, cuando a las niñas y los niños se les preguntó por cómo sueñan su entorno y cómo se sentirían en él, la heterogeneidad volvió a salir a flote, “vistiendo” al concepto de coexistencia entre las formas de vida, de cercanía con las naturalezas, de armonía y paz social, del soñar con “personas bellas” y “animales hermosos”.

Y esta sustentabilidad no llegará a la Colonia Nariñense, necesariamente desde un agente externo o desde la acción política Estatal. Más bien, puede emerger de las “riquezas personales” con las que cuenta cada participante, pues cuando se les invitó a conversar sobre cuáles son sus riquezas y qué podrían hacer para lograr el entorno de sus sueños, ellos y ellos comentaron en sus trabajos la disposición e interés de arar caminos por ese entorno soñado.

Por tanto, aproximar una definición a la crisis ambiental y la sustentabilidad de la vida *con* las niñas y niños del Taller, implica vaciar una serie de experiencias vitales, comunitarias y culturales sobre estos conceptos haciendo que, parafraseando el poema “píntame angelitos negros” de Andrés Bello, se deje el “pincel extranjero” para poder pintar el “cielo” *con* “los angelitos negros” de la Colonia Nariñense.

Llegar hasta esta aproximación implicó afrontar algunas limitantes y a su vez, trae nuevas aperturas. Sobre las primeras, las mayores limitaciones se vivenciaron en el trabajo de campo como, por ejemplo, la dificultad que se tuvo para encontrar lecturas que se adaptaran a los propósitos del Taller y de la investigación, lo que se decantó en la creación de las tres historias trabajadas en las sesiones.

También fue una limitante el espacio-tiempo del trabajo de campo ya que el autor, paralelo al desarrollo de gran parte de la investigación, laboraba de tiempo completo como contable en una entidad, lo que dificultaba la disponibilidad y las energías que se podían dedicar a esta última. De no haber sido por el apoyo económico y emocional de su pareja para poderse dedicar de lleno en el tramo final de la investigación, llegar a este punto hubiese sido aún más complejo.

Otra limitante fue el poder convocar a las niñas y niños a cada sesión. El tiempo de ellas y ellos también es limitado y no siempre pueden disponer de espacios para la lúdica y la didáctica ya que, por las complejidades del entorno, deben dedicarse a labores de cuidado y productivas. Estas situaciones se vienen trabajando, principalmente, con las madres de los menores consolidando de a poco un interés para que las niñas y los niños participen del Taller.

También, acceder a la Colonia Nariñense es siempre un reto, ya que es un sector que puede, en algún momento, vulnerar la seguridad física de las niñas y niños, como de las talleristas o el investigador. No obstante, el tejer relaciones con la comunidad hacen que estos riesgos se puedan mitigar a niveles aceptables y aptos para realizar el trabajo de campo.

En términos teóricos-conceptuales, vale anotar que es una limitante la formación del investigador, pues su educación universitaria deviene de la disciplina contable. Quizás se pudo haber utilizado otros instrumentos, realizar otros análisis y haber obtenido otros resultados, no solo para el trabajo, sino también para vida de quienes confluyeron en esta investigación. Pero para ello, se dispuso todo el ahínco y toda la humildad para bregar con las herramientas que el autor utiliza para *agrietar* el muro.

Por otro lado, esta investigación ha quedado en deuda con la integración de una perspectiva de género y feminista que pueda visibilizar las re-existencias de las niñas y mujeres negras del Pacífico

Colombiano. Así como también le adeuda a Franz Fanón y a Paulo Freire el haberlos llamado a esta discusión.

Y es con estas deudas que se pueden ir abriendo nuevos caminos de indagación. Es decir, como parte de la agenda para continuar el trabajo se propone realizar reflexiones y abordajes que incorporen no solo conceptos, sino también prácticas subversivas y decoloniales venidas de los feminismos, en especial, de los feminismos negros que caminan por las Américas o Abya Yala y que han sido trabajados, entre otras, por Mara Viveros y Betty Ruth Lozano.

Así mismo, se considera interesante el poder profundizar las relaciones entre las pedagogías propuestas por Freire y las infancias. Algunas investigaciones se han adelantado al respecto, como las de Kohan (2018) y Peloso & Paula (2010) que fueron abordadas en este trabajo, pero sería interesante realizar el ejercicio de contextualización al espacio geopolítico de la Colonia Nariñense a través de indagar a Freire de manera directa.

También se podría profundizar en los estudios afrodiaspóricos a partir de las reflexiones de Franz Fanón y quizás, adentrándose en los estudios culturales de la mano de Stuart Hall, junto con la puesta sintonía con los estudios poscoloniales del África, se pueda también abrir nuevas indagaciones y reflexiones que evidencien de manera más clara, las implicaciones de la *raza* en la configuración o construcción de las infancias negras, las sustentabilidades y los procesos de re-existencia negros.

Finalmente, se quiere hacer una breve mención a la pandemia ocasionada por el COVID-19, la cual no fue incluida como variable o categoría de investigación, ya que el trabajo de campo se realizó de manera previa a dicha coyuntura. Aun así, esta situación limitó el ejercicio participativo de las niñas y los niños, pues las condiciones de empobrecimiento hacen que comunicarse por medios telemáticos durante el periodo de cuarentena total, sea muy poco probable.

De hecho, durante este tiempo solo se ha logrado tener contacto con algunas(os) y en los que se ha preferido aprovechar la oportunidad de dialogar para coordinar ayudas humanitarias y apoyar en lo posible con actividades escolares de las que la mayoría de ellas y ellos, han quedado excluidas(os), pues la educación a distancia, en este sector, más que una oportunidad para continuar los procesos formativos, es una situación que aumenta las brechas sociales.

Por tanto, queda por indagar cómo una situación tan atípica como la pandemia, pudo impactar en los imaginarios sociales de las niñas y los niños, así como también reflexionar en cómo pudo agudizar los

procesos de conquistualidad y/o potenció el surgimiento de nuevos procesos de re-existencia, pues, como diría Saramago en Caín: “el mundo acaba de ser inaugurado, nos faltan todavía muchas palabras para que comencemos a intentar decir quiénes somos y no siempre daremos con las que mejor lo expliquen”.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la Naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política Latinoamericana. In Hector Alimonda (Ed.), *La naturaleza colonizada. Ecología política en América Latina* (pp. 21–60). Buenos Aires: CLACSO.
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz: Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de Conflicto Armado*. Buenos Aires: Clacso-CINDE.
- Amador Baquiro, C. J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73–87. Retrieved from <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1882>
- Amador Baquiro, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas*, (31), 241–256.
- Amador Baquiro, J. C. (2013). Condición juvenil en Sociedades Adultocéntricas. *Tendencias y Retos*, 18(2), 141–156.
- Ángel, A., Ángel, F., Borrero, J. M., Carrizosa, J., Castro, G., Cortés, H., ... Marina Silva, E. T. (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. In E. Leff (Ed.), *Ética, Vida y Sustentabilidad* (pp. 315–331). Mexico D.F: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente -PUMA.
- Añón, V., & Rufer, M. (2018). Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente. *Tabula Rasa*, (29), 107–131. <https://doi.org/10.25058/20112742.n29.06>
- Ávila, A. (2018). La Clase Política Colombiana. Retrieved October 1, 2019, from

<https://www.youtube.com/watch?v=ZyaMn8Y8Nr4>

- Barbary, O., Urrea, F., Bruyneel, S., & Ramírez, H. (1999). *Afrocolombianos en el área metropolitana de Cali: estudios sociodemográficos Bruyneel*,. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cidse-univalle/20121115115638/Documento38.pdf>
- Barraza, L. (1999). Children's Drawings About the Environment. *Environmental Education Research*, 5(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/1350462990050103>
- Bonilla, S. E. (2017). Imaginarios sobre naturaleza : una experiencia con niños y niñas del barrio Londres *. *Revista Infancia e Imágenes*, 16(2), 216–227. <https://doi.org/10.14483/16579089.10459>
- Carrasco, C. (2014). Economía, trabajos y sostenibilidad de la vida. In Reas Euskadi (Ed.), *Sostenibilidad de la Vida. APortaciones desde la Economía Feminista, Solidaria y Ecológica* (pp. 27–42). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Castillo Guzmán, E. (2011). “La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, (34), 61–73. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys61.73>
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo, J. A. (2016). Niñez y racismo en Colombia . Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación. *Dialogos Sobre La Educación*, 7(13), 1–14.
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo Ortiz, J. A. (2012). Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá. Retrieved November 21, 2019, from Ponencia presentada en la Conmemoración Día Mundial contra el Racismo “Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real” website: [http://s5b33cdf930697ef6.jimcontent.com/download/version/1461765892/module/9596241052/name/Yo no me llamo negrito.pdf](http://s5b33cdf930697ef6.jimcontent.com/download/version/1461765892/module/9596241052/name/Yo%20no%20me%20llamo%20negrito.pdf)
- Castrillón, C. (2012). Entre la minoridad y la ciudadanía. Sensibilidades legales sobre la normatividad de protección de la niñez y la adolescencia en Colombia. *Universitas Humanística*, (73), 87–106.
- Castro-Gómez, S., & Grosfogel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In S. Castro-Gómez & R. Grosfogel (Eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad*

- epistémica Más allá del capitalismo global* (pp. 9–24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S., & Restrepo, E. (2008). Colombianidad, población y diferencia. In S. Castro-Gómez & E. Restrepo (Eds.), *Genealogías de la Colombianidad. Formaciones Discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* (pp. 1–336). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S., Walsh, C., & Schiwy, F. (2002). Introducción. In S. Castro-Gómez, C. Walsh, & F. Schiwy (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 7–17). Quito: Abya Yala.
- Centeno Perea, C. (2013). De representaciones y sentidos socio-territoriales. El caso de afrocolombianos habitantes de Charco Azul, Mójica II, Cinta Sardi y la Colonia Nariñense en Cali. *Prospectiva*, (17), 47. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i17.1144>
- Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica. (2020). *Una mirada a los asentamientos informales de Cali. Análisis de los datos SISBEN III 2019* (C. M. Peláez, Ed.). Cali: Universidad del Valle.
- Collado Ruano, J. (2016). Epistemología del Sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Sankofa. Revista de História Da África e de Estudos Da Diáspora Africana (São Paulo)*, 9(17), 137–158. <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2016.119065>
- Coronil, F. (2003). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 87–111). Retrieved from http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708044815/6_coronil.pdf
- Duque-Aristizábal, A. M. (1999). Educación ambiental: Una mirada desde Colombia. *Revista Tópicos En Educación Ambiental*, 1(3), 7–15.
- Eco, H. (1998). *Cómo se hace una Tesis*. Retrieved from http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/cendoc/archivos/Como_se_hace_una_tesis.pdf
- Escobar, A. (1986). La invención del desarrollo en Colombia. *Lecturas de Economía*, (20), 9–35.
- Escobar, A. (1995). El desarrollo sostenible. Diálogo de discursos. *Ecología Política. Cuadernos de*

Debate Internacional, Vol. 9, pp. 7–26.

Escobar, A. (1999). Comunidades negras de Colombia: En defensa de biodiversidad, territorio y cultura. *Biodiversidad*, (22), 15–20.

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar ¿globalización o postdesarrollo. In Edgardo Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 113–144). Buenos Aires: CLACSO.

Escobar, A. (2004). Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el Pacífico colombiano. In E. Restrepo & A. Rojan (Eds.), *Conflicto e (in) visibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 53–72). Popayan: Editorial Universidad del Cauca.

Escobar, A. (2007). Poder y visibilidad: Fábulas de campesinos, mujeres y medio ambiente. In A. Escobar (Ed.), *La invención del tercer mundo* (pp. 1–424). Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

Escobar, A. (2012). Mundos y conocimiento de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad. In *Más allá del tercer mundo* (pp. 65–94). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Escobar, A. (2014). Algunas Anotaciones Finales. In *Sentipensar con la Tierra: Nuevas Lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia* (pp. 61–67). Medellín: Ediciones UNAULA.

Escobar, A. (2016). Cosmo/visiones del Pacífico y sus implicaciones socioambientales: Elementos para un diálogo de visiones. Retrieved October 25, 2019, from Foros Semana website: <http://www.semillas.org.co/apc-aa-files/353467686e6667686b6c676668f16c6c/cosmovisiones-del-paci-769-fico1.pdf>

Escobar Benítez, M. (2014). La dimensión ambiental de los saberes de la cultura afrocolombiana: una alternativa para re-pensar las relaciones con la naturaleza. *Educación y Ciudad*, (26), 51–64.

Fenández, A. M. (2018). Expresiones Infantiles y juveniles : dibujos y sentimientos en torno al movimiento Ayotzinapa. *Revista Mexicana de Estudios de Los Movimientos Sociales*, 2(2), 1–24.

- Ferber, M., Nelson, J., England, P., Strassmann, D., McCloskey, D., Folbre, N., ... Longino, H. (2004). *Más allá del hombre económico. Economía y teoría feminista* (M. Ferber & J. Nelson, Eds.). Madrid: Ediciones Cátedra-Universitat de València.
- Gaudiano, E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 3, 141–158. <https://doi.org/10.5380/dma.v3i0.3034>
- González, J. (2012). Mundos Populares entre el desplazamiento y el poblamiento. Memorias Interculturales del Distrito de Aguablanca. *Guillermo de Ockham*, 10(2), 13–18.
- Green, C. J. (2015). Toward young children as active researchers: A critical review of the methodologies and methods in early childhood environmental education. *Journal of Environmental Education*, Vol. 46, pp. 207–229. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1050345>
- Guerrero, P., & Palma, E. (2010). Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1025–1038.
- Horizonte Femenino. (2014). Historia del barrio Mojica (Cali-Colombia). Retrieved February 11, 2020, from 08-11 website: <https://horizontefemenino.blogspot.com/2014/11/historia-del-barrio-mojica-cali-colombia.html>
- Integrantes Abalenga. (2017). *¿Qué es el Taller Popular de Lectura Abalenga*.
- Jaramillo, E. (2018). Pensamiento social sobre la infancia: una mirada sociohistórica desde el sur global. *Discursos Del Sur, Revista de Teoría Crítica En Ciencias Sociales*, (2), 203–232. <https://doi.org/10.15381/dds.v0i2.15481>
- Jaramillo Marín, J., Parrado Pardo, É., & Edson Loidor, W. (2019). Geografías violentadas y experiencias de reexistencia. El caso de Buenaventura, Colombia, 2005-2015. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, (64), 111–136. <https://doi.org/10.17141/iconos.64.2019.3707>
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire: Outras Infâncias Para a Infância. *Educação Em Revista*, 34(0), 1–33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698x199059>
- Leff, E. (2000). Espacio, lugar y tiempo: la reapropiación social de la naturaleza y la construcción

- local de la racionalidad ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 1(1), 57–69.
<https://doi.org/10.5380/dma.v1i0.3057>
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis. Revista Latinoamericana*, 2(7).
- Leff, E. (2007). La Complejidad Ambiental. *Polis. Revista Latinoamericana*, (16).
- Leff, E. (2010). Imaginarios Sociales y Sustentabilidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(9), 42–121.
- Leff, E. (2011). Sustentabilidad y racionalidad ambiental: Hacia “otro” programa de sociología ambiental. *Revista Mexicana de Sociología*, 73(1), 5–46.
- Lezama, J. L. (2001). El medio ambiente como construcción social: reflexiones sobre la contaminación del aire en la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, XIX(2), 325–338.
- Lozano Lerma, B. R. (2016). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. *La Manzana de La Discordia*, 5(2), 7–24.
<https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v5i2.1516>
- Madden, L., & Liang, J. (2017). Young children’s ideas about environment: perspectives from three early childhood educational settings. *Environmental Education Research*, 23(8), 1055–1071.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1236185>
- Martínez-Alier, J. (1992). Notas de historia socio-ecológica de los andes. In *De la Economía Ecológica al Ecologismo Popular* (pp. 237–365). Barcelona: Editorial Icaria.
- Martínez-Galvis, M. R. (2019a). *Gritos y grietas al sistema colono patriarcal: el caso de tres prácticas pedagógicas populares en la ciudad de Cali*. Univesitat de Valencia.
- Martínez-Galvis, M. R. (2019b). Iniciativas pedagógicas populares como practicas de re-existencia a la hegemonia neoliberal. Retrieved January 29, 2020, from VI Congrés d’Economia Feminista website: <https://drive.google.com/file/d/1z0QPib23bautl-NnSI1DZMk2D4C974SH/view>
- Maya, A. (2015). *La fragilidad ambiental de la cultura: Historia y Medio Ambiente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Medina-Melgarejo, P., & Costa, L. da. (2016). Infancia y de/ colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educação Em Foco*, 21(2), 295–332.
<https://doi.org/10.22195/2447-5246v21n220163022>
- Medina-Melgarejo, P., & Pantevis-Suares, M. (2018). Diferentes Racismos. Encuentros con niñas y niños afrobrasileños y afromexicanos. Acercamientos Conceptuales descolonizadores. *Ra Ximhai*, 14(2), 1–28.
- Melo-Becerra, L., & Ramos-Forero, J. (2017). El gasto público en Colombia: Algunos aspectos sobre su tamaño, evolución y estructura. Retrieved November 26, 2019, from Borradores de Economía-Banco de la República website:
https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/be_1003.pdf
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfogel (Eds.), *El Giro Decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica. Más allá del Capitalismo Globalizado* (pp. 25–46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Munck, R. (2017). El precariado Una perspectiva desde el sur. *Estudios Críticos Del Desarrollo*, VII(13), 15–47.
- Observatorio de Seguridad de Cali. (2005). *Atlas social de la violencia Homicida en Cali*. Cali.
- Observatorio de Seguridad de Cali. (2010). *Atlas social de Violencia Homicida en Cali*.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Oficina Internacional del Trabajo. (2015). Resumen analítico. Retrieved May 20, 2020, from El trabajo infantil en América Latina website: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---declaration/documents/publication/wcms_decl_fs_81_es.pdf
- Oficina Internacional del Trabajo. (2017). *Estimaciones mundiales sobre el trabajo infantil. Resultados y Tendencias 2012-2016*. Ginebra.
- Ortiz, A., Prats, M., & Baylina, M. (2012). Métodos Visuales y Geografías de la Infancia: Dibujando el entorno cotidiano. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI(400), 1–13.
- Osorio-Mejía, A., & Aguado-Quintero, L. (2018). *El estado en Cali de la Niñez en Cali*. Abril de 2018

(Primera Ed). Cali: Universidad Javeriana de Cali.

Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado-Salgado, S. V., & Fajardo-Mayo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2).

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>

Ospina-Ramírez, D. A., López-González, S., Burgos-Laitón, S. B., Madera-Ruiz, J. A., Ospina-Ramírez, D. A., López-González, S., ... Madera-Ruiz, J. A. (2016). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943–960.

<https://doi.org/10.11600/1692715x.16220>

Ospina, M., Carmona, J., & Alvarado, S. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancia e Imágenes*, 13(1), 52–60. Retrieved from

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/7838>

Ospina, W. (2002). Lo que le Hace Falta a Colombia. Retrieved October 8, 2019, from

http://www.codigor.com.ar/williamospina_quefaltaacolombia.pdf

Ospina, W. (2006). *América Mestiza* (Segunda Ed). Bogotá: Editora Aguilar.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia : las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27(27), 81–102. Retrieved from

<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>

Paz-Salinas, M. F. (2009). Viviendo en la escasez : el territorio como objeto de transacción para la sobrevivencia. *Economía, Sociedad y Territorio*, IX(29), 33–57.

Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial consideraciones histórico-antropológicas.

Nómadas (Colombia), 14(1), 80–90.

Peloso, F., & Paula, E. M. T. de. (2010). Recriando Paulo Freire na Educação da Infância das Classes Populares. *Educação & Linguagem*, 13(22), 259–276. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v13n22p259-276>

Perafán Cabrera, A. (2014). Transformaciones Paisajísticas En La Zona Plana Vallecaucana.

- Historia Y Espacio*, 1(24), 111. <https://doi.org/10.25100/hye.v1i24.1231>
- Pérez-Rincón, M. A. (2014). Injusticias Ambientales en Colombia: Estadísticas y Análisis para 95 casos. *Ambiente y Sostenibilidad*, 4(1), 65–78. <https://doi.org/10.25100/ay.s.v4i1.4315>
- Petit, M. (2009). *El arte de la Lectura en Tiempos de Crisis*. Ciudad de México: Editorial Oceáno.
- PNUD. (2008). *Informe Regional de Desarrollo Humano 2008: Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Retrieved from <http://hdr.undp.org/es/content/hacia-un-valle-del-cauca-incluyente-y-pacifico>
- PNUD. (2016). *Informe del Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- PNUD. (2018). *ODS en Colombia: Los retos para el 2030*. Retrieved from https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODS/undp_co_PUBL_julio_ODS_en_Colombia_los_retos_para_2030_ONU.pdf
- Prioul, D. (2009). Cómo analizar un documento iconográfico. In J. Létourneau (Ed.), *La Caja De Herramientas Del Joven Investigador* (pp. 1–266). Medellín: La Carreta Editores.
- Proceso de Comunidades Negras. (2019). Quienes Somos. Retrieved June 30, 2020, from <https://renacientes.net/quienes-somos/>
- Quijano, A. (1999). ¡Que tal raza! *Ecuador Debate*, 49, 141–152.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342–386. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>
- Quijano, A. (2014). El trabajo al final del Siglo XX. In *Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 263–284). Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Reigada, C., & Reis, M. F. de C. T. (2004). Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação. *Ciência & Educação*, 10(2), 149–159. <https://doi.org/10.1590/s1516-73132004000200001>
- Renán Vega, Zubiria, S., Estrada, J., Fajardo, D., Giraldo, J., Molano, A., & Moncayo, V. (2015). *Conflicto social y Revolución armada. Ensayos Críticos*. Bogotá: Gentes del Común.

- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: la invención de las 'comunidades negras' como grupo étnico en Colombia*. Popayan: Universidad del Cauca.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45–56.
- Rist, G. (2002). El medio ambiente o la nueva naturaleza del desarrollo. In *El desarrollo: Historia de una creencia occidental* (p. 310). Madrid: Editorial Catarata.
- Rodriguez, C., Rodríguez, D., & Duran, H. (2017). *La paz ambiental: Retos y propuestas para el posacuerdo*. Retrieved from https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_924.pdf
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. In A. Jiménez & A. Torres (Eds.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45–62). Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf> Memoria+individual,+ memoria+colectiva+y+memoria+histórica.+&ots=DqAoQyBz-L&sig=d9TvlcVDNqiwftZaflBGQPBlkw
- Saldarriaga, O., & Saenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia siglos XVI-XX. In P. Rodríguez & M. Manarelli (Eds.), *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 391–415). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta Edición). Mexico D.F: Mc Graw Hill Interamericana.
- Sánchez Cancino, L. F., & González Suárez, A. L. (2019). Reflexión pedagógica en el proceso de transformación de la enseñanza de la lectura. *Infancias Imágenes*, 18(2), 196–209. <https://doi.org/10.14483/16579089.14337>
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *Educação Ambiental - Pesquisa e Desafios*, 17–46. Retrieved from http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/lectura/Sauve_Lucie.pdf
- Schibotto, G. (2015). Saber colonial, giro decolonial e Infancias Múltiples de América Latina. *Revista Internacional NATs, Desde Los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores*, 19(25), 51–68.

- Schulz, L. (2014). *Pedagogia Ecovivencial. Por uma educação ambiental emancipatória*. Universidade Federal Da Paraíba.
- Segato, R. (2014). La perspectiva de la colonialidad del poder. In Z. Palermo & P. Quintero (Eds.), *Aníbal Quijano : textos de fundación* (p. 166 pages). Retrieved from <http://core.cambeiro.com.ar/0-136923-8.pdf>
- Segato, R. (2015). La pedagogía de la crueldad. Retrieved September 24, 2019, from Página 12 website: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html>
- Segato, R. (2016). Patriarcado: Del borde al centro. Disciplinamiento, territorialidad y crueldad en la fase apocalíptica del capital. In *La Guerra Contra las Mujeres* (pp. 91–108). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Segato, R. (2017). Rita Segato: ¿Cómo terminar con la guerra de conquista permanente? Retrieved September 24, 2019, from La tribu website: <https://fmlatribu.com/noticias/2017/07/19/rita-segado-la-pedagogia-de-la-crueldad/>
- Segato, R. (2019). ¡Ningún patriarcon hará revolución! Reflexiones sobre las relaciones entre capitalismo y patriarcado. In K. Gabbert & M. Lang (Eds.), *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y Re-existencias en tiempos de oscuridad* (pp. 33–50). Quito: Editorial Adya Yala/Fundación Rosa de Luxemburgo.
- Shiva, V. (2014). El empobrecimiento el medio ambiente: las mujeres y los niños, los últimos. In M. Mies & V. Shiva (Eds.), *Ecofeminismo* (pp. 1–501). Barcelona: Editorial Icaria.
- Subdirección de Planeación del Territorio. (2017). *Unidad de Planificación Urbana 4-Aguablanca*. Retrieved from <https://www.cali.gov.co/info/viewpdf/pdf1540170632.pdf>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2019). Reportes Víctimas del Conflicto Armado. Retrieved September 27, 2019, from Total de Víctimas del Conflicto Armado website: <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/>
- Uribe-Guzmán, L. (2016). *Los niños y las niñas como sujetos del desarrollo en Colombia* (Universidad del Cauca). Retrieved from http://www.maestriadesarrollo.com/sites/default/files/publicaciones/tesis_correcciones_29_de_agosto_0.pdf

- Uribe Castro, H., Holguín, C. J., & Ayala Osorio, G. (2016). De “invasores” a población urbanizada: encerramiento simbólico de los habitantes de Potrero Grande en Cali-Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (21), 181–211.
<https://doi.org/10.25100/prts.v0i21.925>
- Uribe, H. Nuevos espacios para tomas de tierra en Cali , Colombia. , 5 Entorno Geografico 63–75 (2007).
- Urrea, F., Viafara, C., Ramírez, H., & Botero, W. (2007). Las desigualdades raciales en Colombia: un análisis sociodemográfico de condiciones de vida, pobreza e ingresos para la ciudad de Cali y el Departamento del Valle del Cauca. In C. Rosero & L. Barcelos (Eds.), *Afroreparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* (pp. 691–712). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Valencia Torres, J. P. (2011). La niñez en el Valle del Cauca a principios del siglo XX. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (13), 265–281.
<https://doi.org/10.25100/prts.v0i13.1185>
- Vasconcellos, C. S. (2017). Una respuesta afrodescendiente a los impactos del desarrollo en territorios colectivos del Pacífico colombiano. *GeoGraphos. Revista Digital Para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 8(98), 58–83. <https://doi.org/10.14198/geogra2017.8.95>
- Velez, H. (1998). *El conflicto político armado en Colombia. Negociación o guerra*. Cali: Universidad del Valle.
- Villegas, Á. (2008). Nación y alteridad en Colombia: población negra y colonialidad del poder. *Revista Colombiana de Antropología*, 44(1), 71–94. Retrieved from www.redalyc.org/articulo.oa?id=105012924003
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las Insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131–152.
- Wolfgang Sachs. (1996). Medioambiente. In Wolfgang Sachs (Ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (pp. 1–383). Lima: Pratec.

Zemelman, H. (2001). Pensar Teórico Y Pensar Epistémico: Los Retos De Las Ciencias Sociales Latinoamericanas. Retrieved April 15, 2020, from Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina website:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>

Zuleta, E. (1986). *Arte y Filosofía*. Medellín: Editorial Percepción.